

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

UMI[®]

Bell & Howell Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Les différences perceptuelles entre les enseignants et les supérieurs hiérarchiques du premier degré de la Communauté Urbaine de Niamey sur les besoins de formation continue des enseignants.

par
Dizé Hassane-Tinga

Thèse présentée à l'école des Études Supérieures et de la recherche de l'Université d'Ottawa
Comme exigence partielle
du doctorat en Éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Dizé Hassane-Tinga
Ottawa, Canada
Janvier 1998



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-36775-4

REMERCIEMENTS

Cette thèse a été préparée sous la direction du professeur Michel Saint-Germain. Je lui exprime toute ma reconnaissance pour la disponibilité permanente, la franche collaboration et l'appui qu'il a manifestés, tout au long de la rédaction de ce travail. Qu'il me permette de l'en remercier.

J'exprime aussi ma gratitude au professeur Pierre Michaud, dont les précieux conseils m'ont été très bénéfiques pour l'exploitation statistique des données. Ma reconnaissance va également à Michel Brabant dont l'énorme disponibilité a facilité l'exploitation informatisée des données.

J'adresse tous mes remerciements aux autorités du MEN, à la direction de l'INDRAP, à la Directrice de la DEPD, aux conseillers pédagogiques et inspecteurs de la communauté Urbaine de Niamey pour leur collaboration. Je remercie le PCBF et à travers lui l'ACDI, pour leur précieux appui.

A mes collègues didacticiens et évaluateurs de l'INDRAP, je dis également merci pour leur précieux concours. Je n'oublierai pas de notifier aux enseignants et directeurs d'école qui ont participé à cette recherche que leur collaboration m'a été très utile. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde gratitude.

Mes remerciements vont à tous ceux que je n'ai pas nommément cités et qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce travail.

À mes enfants, je dis merci, pour leur patience. Cette thèse leur est spécialement dédiée en guise de récompense.

Dédicace

A

Abdel-Kader
Bibata
Rayana
Yasmina
Rachida
Ismaël
Fatou-Alhya

et à toute ma famille que j'aime tant.

Korfo dumba gonda n'ga hanne
Zamaa han fo noo boko ga ferii ni bon.
(Proverbe zarma-songhoi)

Un bout de corde peut te rendre service
le jour où un fagot se défait sur ta tête.
(Traduction libre)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
CHAPITRE I	8
1 PROBLÉMATIQUE	8
1.1 Situation de l'éducation dans les pays en développement	9
1.1.1 Le développement quantitatif de l'éducation	10
1.1.2 Le développement qualitatif de l'éducation	14
1.2 Énoncé du problème	27
1.2.1 Le contexte de l'étude	27
1.2.2 Le problème	31
1.3 Justification et limites de la recherche	36
1.3.1 Justification	36
1.3.2 Les limites de la recherche	38
CHAPITRE II	40
2 CADRE CONCEPTUEL	40
2.1 La théorie mécaniste des organisations	40
2.1.1 L'organisation formelle	41
2.1.1.1 La formalisation des comportements	43
2.1.1.2 La bureaucratie	44
2.1.2 Le pouvoir	47
2.1.3 Le facteur humain dans l'organisation	54
2.1.3.1 Les facteurs influençant la perception	57
2.1.3.2 Les différences de perception	58
2.1.3.3 La communication	63
2.1.3.4 Rôle et statut dans l'organisation	66
2.2 La théorie des besoins	69
2.2.1 La notion de besoin	69
2.2.2 L'émergence du concept de besoin dans le domaine du développement	74
2.2.3 Les catégories de besoins d'apprentissage	79
2.3 La notion de compétence dans la formation des enseignants	81
2.3.1 Le concept de compétence	82
2.3.2 La compétence professionnelle des enseignants	84

CHAPITRE III	89
3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	89
3.1 Description de l'échantillon et de la population	89
3.2 L'instrumentation	93
3.2.1 Choix de l'instrument de mesure	93
3.2.2 L'élaboration et validation du questionnaire	94
3.2.3 Administration du questionnaire	101
3.3 Les variables étudiées	103
3.3.1 Les variables démographiques	104
3.3.2 Les variables constituant le perfectionnement	104
3.4 Procédés d'analyse des données	111
CHAPITRE IV	113
4 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	113
4.1 Présentation des répondants	113
4.1.1 Caractéristiques socio-professionnelles des répondants	114
4.1.2 Besoins de perfectionnement	116
4.2 Relations entre les perceptions et les caractéristiques des répondants	119
4.2.1 Comparaison selon le sexe	119
4.2.2 Comparaison selon l'âge	122
4.2.3 Comparaison selon le nombre d'années d'expérience	125
4.2.4 Comparaison selon le secteur d'enseignement	127
4.2.5 Comparaison selon la fonction	128
4.2.6 Synthèse des perceptions globales des besoins de formation continue	131
4.3 Perceptions des besoins selon le palier hiérarchique au sein des institutions éducatives	133
4.3.1 Perceptions intra-hiérarchiques, Inspection A	135
4.3.2 Perceptions intra-hiérarchiques, Inspection B	138
4.3.3 Perceptions intra-hiérarchiques, Inspection C	134
4.3.4 Perceptions intra-hiérarchiques, Inspection D	146
4.4 Analyse des questions ouvertes	152
4.4.1 Importance accordée aux domaines du perfectionnement par les enseignants et les supérieurs	152
4.4.2 Raisons qui sous-tendent le choix de chaque groupe	154
4.5 Résumé des résultats	157

CHAPITRE V	161
5 DISCUSSION DES RÉSULTATS	161
5.1 Les domaines sur lesquels portent les différences de perception	161
5.2 L'influence de certaines variables indépendantes	163
5.3 Importance accordée aux différents domaines dans la formation continue	165
CONCLUSION	169
BIBLIOGRAPHIE	177
ANNEXES	188

Liste des tableaux

1.1 Effectif général des enseignants du premier degré par catégorie et par sexe	30
2.1 Les types de domination et les sources d'autorité correspondantes	50
2.2 Les catégories de besoins d'apprentissage	80
3.1 Répartition des répondants par secteur d'enseignement	91
3.2 Répartition de l'échantillon et de la population du personnel enseignant de la CUN	93
3.3 Nombre de questionnaires distribués et de questionnaires récupérés selon la fonction	103
4.1 Caractéristiques socio-professionnelles des répondants : sexe, âge, expérience, fonction actuelle et secteur d'enseignement	114
4.2 Moyennes et écarts-types et rangs des six domaines pour l'ensemble des répondants	118
4.3 Perceptions des besoins : domaines méthodes didactiques, techniques psychopédagogiques et débats actuels	121
4.4 Sommaire de l'analyse de la variance selon le groupe d'âge (Techniques psychopédagogiques et théories générales)	123
4.5 Sommaire de l'analyse de la variance selon le nombre d'années d'expérience	127
4.6 Perceptions de besoins : domaines des théories générales et techniques psychopédagogiques(Moyennes et écarts-types)	130

Liste des tableaux (suite)

4.7 Synthèse des perceptions de besoins de formation continue des répondants selon les variables socio-professionnelles	132
4.8 Comparaison des perceptions des enseignants et de la direction des écoles de l'inspection A	136
4.9 Comparaison des perceptions des enseignants et du conseiller pédagogique de l'inspection A	138
4.10 Comparaison des perceptions des enseignants et de la direction des écoles de l'inspection B	139
4.11 Comparaison des perceptions des enseignants et des conseillers pédagogiques et de l'inspectrice de l'inspection B	142
4.12 Comparaison des perceptions des enseignants et de la direction des écoles de l'inspection C	143
4.13 Comparaison des perceptions des enseignants, des conseillers Pédagogiques et de l'inspectrice de l'inspection C	146
4.14 Comparaison des perceptions des enseignants et de la direction des écoles de l'inspection D	147
4.15 Comparaison des perceptions des enseignants, des conseillers Pédagogiques et de l'inspectrice de l'inspection D	149
4.16 Domaines perçus importants dans la formation continue par les les enseignants et les supérieurs	153

Liste des figures

1.1 Organigramme du Ministère de L'Éducation Nationale (MEN)	29
4.1 Histogramme correspondant à l'importance globale accordée aux six domaines du perfectionnement	117
4.2 Histogramme correspondant aux perceptions moyennes des besoins de perfectionnement selon le sexe	120
4.3 Histogramme correspondant aux perceptions moyennes des besoins de perfectionnement par groupe d'âge	122
4.4 Histogramme correspondant aux perceptions moyennes des besoins de perfectionnement selon le nombre d'années d'expérience	125
4.5 Histogramme correspondant aux perceptions moyennes des besoins de perfectionnement selon le secteur d'enseignement	127
4.6 Histogramme correspondant aux perceptions moyennes des besoins de perfectionnement selon la fonction	129

Résumé

Au cours des trois dernières décennies, les pays en développement ont consenti de sérieux efforts en matière d'éducation. Afin de relever le défi posé par l'accroissement des effectifs scolaires, ils investissent pour disposer de manuels et de matériel didactique, pour recruter et former du personnel enseignant. Ce choix reflète leur réelle volonté de généraliser l'accès à l'éducation dans l'espoir que cela contribuerait à la satisfaction du besoin urgent de ressources humaines nécessaires à la croissance économique et sociale des pays.

Pourtant, aujourd'hui encore, de nombreux pays en développement connaissent une désillusion en ce qui concerne la valeur économique de l'éducation. La pénurie de main d'œuvre qualifiée, la pauvreté des ménages, les disparités de revenus et le chômage croissant des diplômés persistent toujours. Les gouvernements décident alors de porter plus d'attention à la qualité de l'éducation en entreprenant la réforme des systèmes éducatifs. Pour favoriser l'adaptation des enseignants aux innovations et améliorer la qualité de l'enseignement, la formation continue devient alors une voie privilégiée. A cause des contraintes budgétaires, les pays se tournent vers les institutions financières internationales qui acceptent de les supporter dans leurs actions. Un peu partout des projets-éducation financés par la Banque Mondiale voient le jour. Dans le cadre de la conception des documents de projet et les négociations avec les bailleurs de fonds, les gouvernements font généralement appel aux spécialistes et technocrates du ministère de l'éducation. Au vu de la distance qui existe entre ces technocrates et les enseignants, n'est-il pas permis de se demander si ceux-ci ont la même perception que les enseignants des événements qui ont lieu dans le milieu scolaire?

La présente recherche, de type exploratoire, a pour objectif d'identifier les différences perceptuelles entre les enseignants du premier degré et les supérieurs hiérarchiques sur les besoins de formation continue des enseignants.

Le cadre conceptuel qui sert de base à cette étude repose sur la théorie mécaniste des organisations, les théories de besoin et la notion de compétence dans la formation des enseignants.

Une enquête par questionnaire permet d'atteindre l'objectif visé. L'échantillon se compose de 282 enseignants (es), 29 directeurs (trices), 10 conseillers (ères) pédagogiques et 3 inspectrices des écoles primaires traditionnelles publiques et privées de la Communauté Urbaine de Niamey.

Les résultats obtenus ont permis de constater des différences perceptuelles entre les enseignants et les supérieurs sur deux domaines : Les *stratégies psychopédagogiques* et les *théories générales*. La comparaison entre les perceptions des enseignants et des supérieurs fait également apparaître des écarts entre les groupes selon les institutions éducatives et selon le niveau de la hiérarchie. L'écart de perception est plus grand entre les groupes travaillant à l'intérieur de l'école, c'est-à-dire les enseignants (es) et les directeurs (trices). Mais celui-ci diminue à mesure que l'on remonte la hiérarchie. Enfin, enseignants et supérieurs accordent de l'importance aux six composantes du perfectionnement retenues pour cette étude, dans la formation continue des enseignants du premier degré. Les raisons avancées par les deux groupes sont différentes. Les enseignants privilégient leur propre développement professionnel alors que les supérieurs soutiennent le développement de l'ensemble du système éducatif. Les variables "âge", "sexe", fonction et années d'expérience s'avèrent être des variables significatives alors que le "secteur d'enseignement" ne présente pas de relation significative avec les perceptions des besoins.

Si les résultats obtenus démontrent, pour certains aspects, des différences perceptuelles entre les enseignants et les supérieurs, ils aboutissent aussi à un produit à prendre en compte dans la planification de la formation continue des enseignants. Cette étude suggère également de nouvelles pistes de recherche à explorer.

INTRODUCTION

Au cours de trois dernières décennies, à des moments différents selon les endroits, les systèmes éducatifs des pays en développement ont été sujets à de nombreuses réformes. L'austérité budgétaire poussa les gouvernements à recourir à l'aide extérieure pour réaliser l'objectif de développement quantitatif et qualitatif du système éducatif.

Dans cette perspective, le Niger s'engage dans un programme d'ajustement structurel. La réforme du système éducatif est retenue comme une des priorités de développement. Les projets-éducation signés avec la Banque Mondiale ont respectivement pour but de fournir des locaux et des manuels, modifier les programmes et réorganiser la formation initiale et continue des enseignants.

Si l'on admet que le succès d'une réforme dépend de l'attitude des personnes impliquées, il conviendrait alors de s'intéresser au facteur humain. Il faut donc se tourner vers les individus qui occupent les différents postes et compter avec eux. Les décisions doivent se prendre avec eux à l'intérieur d'un réseau de communication bien établi. Les différences individuelles influencent leurs comportements. Tous les subordonnés ne sont pas identiques dans leurs talents, leurs connaissances, leurs perceptions. Il est donc important de connaître la nature des différences individuelles. C'est, en effet, sur elles que

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

PAGES

2 - 5

UMI

l'organisation peut, à travers la formation, développer ses effectifs humains pour générer les nouvelles compétences lui permettant de faire face aux besoins nouveaux qu'elle rencontre. L'utilisation judicieuse des différences individuelles, telles les différences de perception, peut s'avérer bénéfique tant pour l'individu que pour l'organisation.

Partant de ces considérations et convaincue que toute planification d'activités de formation doit passer par la connaissance des différences individuelles, cette étude est consacrée aux différences perceptuelles entre enseignants et supérieurs sur les besoins de formation continue. Elle concerne les quatre catégories de personnel du premier degré : les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs. Nous avons tenté d'identifier les différences de perception de ces quatre catégories sur six domaines de compétence.

Ce travail se divise en cinq chapitres : le chapitre I décrit la crise de l'éducation dans les pays en développement et fait une analyse du problème que pose les nouvelles options de politiques éducatives. Il expose également les limites et les apports de la recherche. Le chapitre II présente le cadre conceptuel et comporte trois points: la théorie mécaniste des organisations, les théories de besoin et la notion de compétence dans la formation des enseignants. Le chapitre III rapporte la méthodologie de la recherche. Il traite dans la première partie du milieu de l'étude. La seconde partie porte sur la procédure suivie et comporte quatre sous-sections : le choix de l'instrument de mesure, l'élaboration de l'instrument de mesure, la description de l'échantillon et l'administration du questionnaire. La dernière partie présente les procédés d'analyse des données utilisés.

Le chapitre IV expose l'analyse et la présentation des résultats pour les quatre groupes de répondants. La discussion des résultats constitue le chapitre V. La conclusion présente le produit de cette étude et les pistes de recherche à explorer.

CHAPITRE I

1 PROBLÉMATIQUE

La crise de l'éducation dans les pays en développement conduit à des changements de politiques éducatives. La prise de conscience de la valeur économique de l'éducation débouche sur de nouvelles options pour l'amélioration de sa qualité. Les gouvernements, les planificateurs, les organisations internationales et les éducateurs décident d'investir dans l'éducation, convaincus que celle-ci est l'un des moyens les plus efficaces de favoriser le progrès social. Malheureusement, aujourd'hui encore, l'éducation est toujours en crise.

Ce premier chapitre comporte deux parties. La première présente la situation de l'éducation dans les pays en développement et décrit les différentes options de politiques visant à développer quantitativement et qualitativement l'offre d'éducation. Développer quantitativement l'offre d'éducation signifie étendre l'accès à l'éducation alors que la développer qualitativement revient à améliorer sa qualité. La deuxième partie de ce chapitre porte sur l'énoncé du problème à la base de cette recherche. Elle est constituée de deux sections; 1) le contexte de l'étude et 2) la justification, les apports et les limites de cette recherche.

1.1 Situation de l'éducation dans les pays en développement

L'éducation doit contribuer au développement économique et augmenter les revenus des pauvres aussi efficacement que les investissements en capital physique. A partir de ce constat, la Banque Mondiale qui, au moment de sa création en 1944, ne reconnaissait pas l'éducation comme l'un des facteurs productifs pour lesquels elle est habilitée à apporter un financement, change peu à peu d'attitude. Sa politique est influencée par cette reconnaissance que l'éducation est un investissement productif en capital humain. La création, en 1960, de l'Association Internationale pour le Développement (IDA) comme filiale de la Banque Mondiale, favorise en 1962 la signature du premier prêt pour l'éducation (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). La justification de cet investissement repose sur l'idée que l'éducation est une composante de base du développement économique et social et qu'une planification judicieuse des investissements éducatifs apporte d'imposants dividendes économiques, particulièrement dans les pays pauvres (Banque Mondiale, 1988; Psacharopoulos et Woodhall, 1988).

Pourtant, aujourd'hui encore de nombreux pays en développement connaissent une désillusion en ce qui concerne la valeur économique de l'éducation. En effet, la pénurie de main d'oeuvre qualifiée, le chômage croissant des diplômés, la pauvreté et les disparités de revenus persistent. Les pays décident alors de porter plus d'attention aux progrès quantitatifs mais aussi qualitatifs de l'éducation.

1.1.1 Le développement quantitatif de l'éducation

Au cours des dernières décennies, les pays en développement consentent de sérieux efforts en matière d'éducation. Ils investissent pour recruter et former du personnel enseignant afin de relever le défi posé par l'accroissement rapide des effectifs. Ce choix reflète leur réelle volonté de généraliser l'accès à l'instruction dans l'espoir que cela contribuerait à la satisfaction du besoin urgent de développement des ressources humaines nécessaires à la croissance économique et sociale des pays. Les autorités politiques, les parents et même les enfants revendiquent tous l'accès à l'éducation, convaincus qu'elle "constitue un investissement productif et qu'elle contribue directement aux objectifs de croissance et d'emploi des pays en voie de développement" (Psacharopoulos et Woodhall, 1988, p. 333). C'est cette forte demande d'accès à l'éducation qui explique l'explosion des effectifs entre les années 60 et 80.

En Afrique subsaharienne, l'explosion des effectifs se produit au moment où de nombreux pays accèdent à l'indépendance et prennent en main leur politique en matière d'éducation. Dans tous les pays, les effectifs scolarisables augmentent. La priorité est donnée à l'enseignement primaire en pensant que l'éducation les libérerait de maux comme l'ignorance, la maladie et la faim (Rwomire, 1990, p. 265). Un nombre impressionnant d'enfants accède à l'école. Les dépenses d'éducation publique totale passent de \$8 milliards US en 1965 à 40 en 1970 puis à 93 en 1980 (Rwomire, 1990).

Cependant, au cours des années 80, la récession économique mondiale atteint la plupart des pays africains, affectant les efforts des différents gouvernements dans le développement de l'éducation. En dépit des progrès réalisés, les efforts de généralisation de l'enseignement primaire n'ont que partiellement abouti. Les progrès vers l'universalisation de l'alphabétisation enregistrés pendant les premières décennies après les indépendances commencent à décroître. Comme le précisent Psacharopoulos et Woodhall (1988) :

“Dans de nombreux pays, les objectifs d'accroissement du nombre de places disponibles dans les écoles n'ont pas été atteints faute d'un financement suffisant. Dans un bon nombre de pays à bas revenu, malgré le désir des hommes politiques de promouvoir l'enseignement primaire universel (EPU) cet objectif est sans cesse repoussé par la croissance des coûts et l'augmentation de la population d'âge scolaire...”
(p.117-118).

Le climat de confiance favorable fait place à un pessimisme grandissant et à un manque de foi en les promesses de l'école (Coulibaly, 1994, p.147). La démographie galopante, l'austérité financière, les inégalités socio-économiques persistantes et les facteurs culturels s'associent pour faire échec à la généralisation de l'enseignement primaire. Pendant la période d'expansion, une mise en garde contre un souci excessif de croissance des effectifs avait déjà été avancée. Parce que le risque de détérioration de la qualité de l'enseignement était imminent (Banque Mondiale, 1988). Or, la mauvaise qualité de l'enseignement primaire est un problème grave parce que celui-ci constitue la seule éducation formelle que la majorité des enfants peut espérer recevoir et aussi parce que de sa qualité dépend celle de tous les autres niveaux d'enseignement.

De plus, il y a en Afrique subsaharienne une diversité extrême. Le taux de scolarité va de 21% à 100% d'un pays à l'autre (Banque Mondiale, 1988). Et même à l'intérieur d'un pays, les disparités entre les catégories de population sont grandes. Selon la Banque Mondiale (1988), le pourcentage de filles dans le total des effectifs du primaire n'atteint pas 40% dans plusieurs pays d'Afrique. Ces disparités sont encore plus marquées quand il s'agit de zones rurales et zones urbaines.

Ainsi, l'arbitrage entre la qualité de l'éducation et l'expansion de l'enseignement primaire paraît extrêmement difficile. Mais il y a un espoir de progrès simultanés sur les deux fronts. En augmentant les crédits annuels affectés à certains facteurs essentiels comme le matériel pédagogique, il est possible d'obtenir soit les mêmes résultats scolaires en moins d'années qu'auparavant soit des résultats nettement supérieurs dans le même nombre d'années (Banque Mondiale, 1988, p. 39).

Il y a toujours un prix à payer, même pour une éducation de mauvaise qualité. Les pays où la qualité de l'éducation s'est fortement dégradée, n'ont plus le choix. Ils doivent chercher à disposer du matériel pédagogique indispensable afin d'améliorer la qualité et développer l'enseignement. A cet effet, Hallack (1990 p.103) écrivait :

“ En Afrique subsaharienne, où les déficits sont structurels et les budgets de plus en plus limités, le problème du choix entre quantité et qualité ne se pose pas. C'est une vérité première que les conditions se dégraderont et que les effectifs déclineront, peut-être sous l'effet de la diminution de la demande sociale ou peut-être en raison du déclin de la qualité, voire de la suppression d'écoles ou de classes, au fur et à mesure que les enseignants – insuffisamment rémunérés – perdront tout intérêt pour leur métier. Les pouvoirs publics s'efforcent de découvrir des changements qui pourraient être instaurés sans avoir recours aux ressources budgétaires, mais qui répondraient aux pressions en faveur de l'expansion,

et au besoin de maintenir un niveau minimum de qualité. A cet égard, l'augmentation de l'aide financière des organisations internationales apparaît vitale."

Les participants à la sixième conférence des ministres de l'éducation et ceux responsables de la planification économique dans les États africains membres de l'UNESCO, qui eut lieu à Dakar en 1991, proposent trois stratégies différentes pour les pays africains:

- 1) Les pays ayant un taux de scolarisation primaire inférieur à 50% doivent mettre l'accent sur l'expansion;
- 2) Ceux ayant un taux de scolarisation situé entre 50 et 70% mettront l'accent sur l'universalisation et consentiront des efforts pour promouvoir l'alphabétisation et renforcer la qualité de l'apprentissage;
- 3) Les pays qui ont un taux de scolarisation au-dessus de 70% œuvreront à la consolidation en mettant l'accent sur l'égalité des chances et sur les résultats de l'apprentissage (Reimers et Tiburcio, 1993 p.75).

Les stratégies pour l'expansion de l'enseignement primaire universel différeront selon les circonstances. Il n'y a donc pas de formule unique à appliquer à tous les pays.

1.1.2 Le développement qualitatif de l'éducation

La rareté des ressources est ressentie différemment selon les pays. Un peu partout des priorités sont fixées. La décision de diminuer les salaires des enseignants, de faire supporter l'achat des livres ou du matériel par les parents, de retarder ou même d'annuler les commandes de bâtiments ou d'équipement s'est imposée. Cette réduction des moyens financiers entraîne une baisse de la motivation des enseignants et elle a de sérieuses implications sur la qualité de l'enseignement. Maîtres et matériel deviennent rares. Une des solutions est de recruter une forte proportion d'enseignants sans expérience. Ceci est peu susceptible de contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement.

En conséquence, de cette dégradation des conditions de travail, l'attrait pour la carrière enseignante s'affaiblit. Reimers et Tuburtio (1993) indiquent que les données de l'Unesco montrent qu'en Afrique, les inscriptions en pourcentage des effectifs totaux dans les écoles normales sont descendues de 7,2 à 6,6%, entre 1980 et 1989. Ces auteurs soulignent aussi que, dans beaucoup de pays, l'augmentation des enseignants n'a pas suivi celle des effectifs. Le rapport élèves/maître est supérieur à 40 dans 18 pays d'Afrique et à 50 dans huit des 29 pays à faible revenu dont fait partie le Niger. Des classes surpeuplées confiées à des maîtres sans qualification suffisante ont évidemment un impact négatif. Les chefs d'établissement scolaires manquent souvent de ressources (Banque Mondiale, 1988) ou de formation adéquate pour accomplir leurs tâches de façon efficace (Reimers et Tiburcio, 1993).

Selon Hallak (1990, p. 197), il y a souvent, au niveau du primaire, une grande différence entre ce que l'on attend des inspecteurs et ce qu'ils fournissent. Il manque généralement de fonds pour assurer leur transport, donner des incitations et susciter des motivations tant au niveau des écoles qu'à celui des inspections. Le résultat est qu'ils consacrent fréquemment la plus grande partie de leur temps à des tâches administratives comme la collecte des statistiques, l'inspection des bâtiments, l'accompagnement des visiteurs et la participation aux événements officiels. Il est rare qu'ils se rendent dans les écoles, même dans celles qui sont facilement accessibles. Ils n'ont donc guère l'occasion de voir travailler les enseignants, de leur faire des suggestions ou leur donner des conseils. Dans les zones rurales, certains superviseurs sont totalement coupés des classes qu'ils sont chargés d'encadrer. Ils sont parfois responsables d'un nombre trop élevé d'enseignants de sorte qu'ils ne peuvent les desservir tous avec efficacité. Ainsi, les enseignants déjà insuffisamment qualifiés, travaillant dans un environnement hostile et laissés à eux-mêmes, sont parfois obligés d'exercer une seconde activité pour boucler la fin du mois. La conséquence est une réduction du temps consacré à la préparation des leçons et la correction des devoirs des élèves. A cause de cette situation, la qualité et l'éthique des services éducatifs perdent du terrain.

De plus, quand des contraintes financières se sont posées, c'est l'enseignement primaire qui s'est montré le plus vulnérable. Les autres niveaux se sont vus accorder une grande priorité du fait des influences politiques, du prestige des universités et de la demande élevée d'accès à l'enseignement secondaire (Banque Mondiale, 1988;

Hallack,1990).

Les efforts consentis depuis l'accession à l'indépendance pour assurer l'universalisation de l'enseignement primaire n'ont pas abouti. Cet idéal d'expansion cède alors le pas à celui d'améliorer la qualité comme le constate Freeman (1994) :

“ L'objectif n'est donc pas tant l'égalité de chances pour tous devant l'éducation, qui est une idée éphémère, sans normes spécifiées, mais plutôt d'une éducation de meilleure qualité pour tous et cela s'applique également à la formation des enseignants, car la chute du nombre des postes disponibles permet d'opérer une sélection plus étudiée de ceux qui sont nommés...” (p 201-202)

Dans le but de solutionner les problèmes dans le domaine de l'éducation, le pouvoir public a dû établir les stratégies de promotion du développement (Reimers et Tiburcio, 1993). Les différentes options de politique retenues seront analysées pour une meilleure compréhension des réformes initiées. Selon les spécificités des pays, ces options concernent a) la diversification des sources de financement de l'éducation, b) l'amélioration de la gestion éducative et de l'information, c) la promotion de l'efficacité et de l'équité, d) l'amélioration du processus de mise en place des politiques (Banque Mondiale, 1988; Reimers et Tiburcio,1993).

a) La diversification des sources de financement de l'éducation

L'éducation est à la fois un investissement individuel et social auquel participent l'élève, sa famille, les pouvoirs publics, les employeurs, les organismes internationaux. Son financement est à considérer lors de la définition d'une stratégie nationale de réforme (Reimers et Tiburcio,1993). Psacharopoulos et Woodhall (1988) constatent que, dans

les pays en développement, le mode de financement de l'éducation varie à la fois en ce qui concerne la proportion des fonds publics et privés et les mécanismes de financement. Pendant les années 60 et 70, l'expansion de l'éducation était financée par un accroissement des dépenses publiques proportionnelles au revenu national et au budget de l'État. Cette part croissante de l'éducation dans le budget national reflète la forte priorité qui lui est accordée.

Aujourd'hui, à cause des contraintes financières, la part du budget affecté à l'éducation décline fortement (Lassibille, 1992; Psacharopoulos et Woodhall, 1988; Reimers et Tiburcio, 1993). Des efforts sont alors faits pour rechercher des méthodes alternatives de financement, soit en réduisant les coûts unitaires, soit dans le recours à d'autres sources de financement (Banque Mondiale, 1988). L'aide extérieure devient ainsi une source importante de financement de l'éducation. Elle comprend des prêts et des crédits de la Banque Mondiale, d'organismes bilatéraux et multilatéraux ainsi que d'autres formes d'assistance.

Cependant, bien que les contributions privées et l'aide extérieure soient importantes, les ressources pour l'éducation proviennent principalement des fonds de l'État. Ce sont des arguments comme l'effet des subventions publiques sur l'équité, l'égalité des chances et l'efficacité qui militent en faveur du financement public de l'éducation. Les élèves et leurs familles ne supportent que le coût indirect de l'éducation en achetant les fournitures scolaires et les vêtements (Banque Mondiale, 1988;

Lassibille,1992; Psacharopoulos et Woodhall,1988; Reimers et Tuburcio,1993).

b) L'amélioration de la gestion éducative et de l'information

Dans une réforme éducative, la mise en oeuvre des nouvelles politiques exige des compétences appropriées en gestion. Les politiques de gestion concernent l'utilisation des ressources allouées à l'éducation. Les questions relatives à la gestion sont, en général, assimilées à la gestion interne du Ministère de l'éducation puisque c'est lui qui utilise la plus grande partie des ressources. L'option politique à considérer se rapporte à la centralisation ou la décentralisation des services éducatifs. Il semble que l'efficacité augmenterait si les décisions étaient prises à des échelons plus près des écoles. Les personnes possédant le plus d'information sur une situation doivent avoir l'autorité de décider la meilleure manière de réaliser des objectifs fixés à un échelon plus élevé. La décentralisation a ses avantages et ses inconvénients. Une décentralisation excessive peut avoir des impacts négatifs quand ceux qui prennent les décisions ignorent les effets de leurs actions sur les autres. D'un point de vue purement technique cependant, certains aspects de l'administration mériteraient d'être décentralisés, alors que d'autres devraient être centralisés. Quelle que soit l'option retenue, il est important de ne pas perdre de vue l'autonomie scolaire car, une plus grande autonomie de l'école et de meilleures relations entre l'école et la communauté portent de grandes potentialités d'amélioration des opportunités d'apprentissage (Reimers et Tiburcio, 1993, p.69).

Un autre problème important à affronter dans le cadre des réformes de la gestion est la corruption administrative. En tant qu'employeur d'un grand nombre de fonctionnaires, le Ministère de l'éducation développe souvent des dysfonctions qui empêchent la prestation d'une éducation de qualité. Trop souvent, les syndicats et les partis politiques contrôlent l'appareil administratif pour servir leurs intérêts partisans. Reimers et Tiburcio (1993) corroborent ce point de vue et proposent une solution à ce problème: Les Ministères de l'éducation doivent retrouver leur vocation première, qui est celle "de fournir les meilleures opportunités de développement du potentiel humain" (p.70).

Une analyse organisationnelle sera également nécessaire puisque le Ministère de l'éducation a un besoin urgent de systèmes d'information informatisés. Hallack (1990) estime qu'aucun appareil administratif ne peut fonctionner de façon rationnelle sans information. Il est par conséquent nécessaire de disposer de statistiques de base, ne serait-ce que pour effectuer de façon efficace des tâches courantes telles que l'organisation des examens, le recrutement des enseignants, la préparation du budget etc.

c) La promotion de l'efficacité et de l'équité

La qualité d'un système éducatif ou d'une école se mesure aux résultats obtenus, c'est-à-dire par son produit. L'amélioration de la qualité est en général, en cohérence avec celle de l'efficacité interne de l'éducation. Selon la banque Mondiale (1988) "on peut parler d'efficacité quand on obtient le maximum d'un budget donné ou lorsqu'on utilise un budget minimum pour obtenir un produit donné" (p. 37). Le produit de l'éducation peut se mesurer

en termes de quantité ou de qualité. Au plan quantitatif, il se mesure au nombre d'élèves qui réussissent et au plan qualitatif, par les gains d'aptitudes cognitives réalisés.

Psacharopoulos et Woodhall (1988) utilisent le concept "efficacité" pour décrire les relations entre les facteurs (*inputs*) et le produit (*output*). Ils soulignent aussi que, dans le domaine de l'éducation, le problème des résultats est beaucoup trop complexe pour qu'on puisse se satisfaire d'un indicateur unique d'efficacité, qu'il s'agisse d'efficacité externe ou interne. Il faut donc, pour mesurer la réussite des élèves, mettre au point une méthodologie qui saisit à la fois les aspects qualitatifs et quantitatifs de l'éducation.

Les politiques de promotion de la qualité de l'éducation portent généralement sur:

- l'amélioration des opportunités d'apprentissage des enfants;
- le curriculum qui devient facile à transmettre;
- la sélection des maîtres;
- l'amélioration de la gestion des classes;
- la réduction des absences des élèves et des maîtres;
- la fourniture du matériel d'enseignement aux maîtres et aux élèves;
- la réforme de l'évaluation des élèves;
- l'amélioration de la supervision des écoles et
- l'augmentation du temps d'apprentissage des élèves (Reimers et Tiburcio, 1993 p.72).

La plupart des changements, qui ont pour but l'augmentation des opportunités d'apprentissage sont plus efficaces lorsqu'ils touchent à ce que fait l'enseignant dans la classe. Augmenter le nombre de manuels et de matériel didactique peut mener à une meilleure utilisation du temps des enseignants et diminuer ainsi les taux d'abandon et de redoublement. Assurer la formation des maîtres de sorte qu'ils puissent assurer un enseignement efficace, en tenant compte de la diversité des origines culturelles et sociales des élèves, est une autre option susceptible d'améliorer la qualité. Tout ceci requiert une révision des programmes de formation offerts par les institutions de formation initiale des enseignants ainsi que des programmes de formation continue. Pour les pays en développement, améliorer l'efficacité de l'éducation revient à faire de la formation continue des enseignants leur cheval de bataille et, à cet effet, Hallak (1990) est catégorique :

"La formation des enseignants ne peut plus à l'heure actuelle se limiter à un cours de deux ou trois années avant l'entrée en fonctions. Comme pour toute autre profession, la formation en cours de service est un élément important du processus de professionnalisation et est devenue obligatoire dans certains pays" (p. 186).

Au cours des années 70, la conviction selon laquelle une meilleure qualification des maîtres améliorerait les résultats des élèves avait été remise en cause. Pour approfondir la question, la Banque Mondiale a financé une synthèse des recherches sur les relations entre la qualité de l'éducation, le niveau de qualification des maîtres et les performances des élèves. L'analyse de 32 études de cas arrive à la conclusion que, dans les pays en développement, le niveau de qualification des maîtres a un impact sur le rendement des élèves. En effet, la formation initiale, l'expérience ou le niveau de connaissance des

maîtres sont positivement reliés aux résultats des élèves (Husen, Saha et Noonan, 1978). Cette conclusion est confirmée par les résultats aux tests administrés, en 1970, dans dix-neuf pays. Ceci permet de conclure qu'investir dans la formation continue des enseignants augmenterait la qualité des produits.

Husen, Saha et Noonan (1978) suggèrent que les chercheurs ne doivent plus se préoccuper de savoir si la qualification des maîtres a un impact puisque la réponse est positive. Ils doivent plutôt se poser des questions sur la forme que doit prendre cette formation. Faut-il recycler tous les enseignants en poste ou former les moins qualifiés d'entre-eux, recycler des enseignants pour les nouveaux programmes ou améliorer la formation initiale? La formation continue des enseignants est devenue, dans beaucoup de pays africains, une des options pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Mais la façon d'aborder le problème dépend des conditions de chaque pays.

La littérature donne une éventail de dénominations pour désigner la formation suivie par un enseignant en exercice:

- En anglais, on ne fait pas de distinction notable entre formation continue, éducation des adultes, éducation permanente et éducation récurrente (Legendre, 1993).
- En français, on parle de perfectionnement, de perfectionnement professionnel, de perfectionnement continu, de formation continue, de formation en cours de service, de formation permanente, formation en cours d'emploi, de recyclage, de formation formation continue des enseignants a pour synonyme perfectionnement des enseignants.

Le Ministère de l'Éducation Nationale français (MEN) (1980), définit la formation continue comme "un processus d'amélioration ou d'acquisition, au-delà de la formation initiale, des connaissances, des savoir-faire, de la culture et des compétences personnelles et professionnelles" (Legendre, 1993). Cette définition rejoint le sens dans lequel nous l'utilisons dans ce travail. Nous ajouterons cependant que celle-ci doit favoriser l'adaptabilité aux problèmes nouveaux qui se vivent dans le milieu.

Les tentatives d'amélioration de la qualité de l'éducation ne doivent pas également perdre de vue le problème des disparités en matière d'opportunité d'instruction. L'admission dans une école est un premier pas dans la voie de l'instruction mais beaucoup d'enfants sont inscrits dans des écoles primaires où ils se retrouvent en situation si défavorisée que l'échec scolaire est, pour eux, la seule issue probable. Il se pose alors la question de l'équité. L'équité peut être définie comme "la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société" (Psacharopoulos et Woodhall, 1988, p. 259). Des différences de jugement apparaissent inévitablement sur ce concept parce qu'il est très proche de celui de justice. Concernant l'investissement éducatif, il s'agit surtout de savoir si les coûts et les avantages sont également distribués entre les régions et si les hommes et les femmes ainsi que les différents groupes socio-économiques ou ethniques ont un accès égal aux différents niveaux ou type d'éducation.

En Afrique subsaharienne, bien que les disparités se soient estompées par rapport à la période avant l'indépendance, les différences d'accès à l'école selon les ethnies, le milieu et le sexe continuent à poser encore aujourd'hui, d'énormes problèmes. Pour la Banque Mondiale et pour les autres organismes internationaux, l'équité devient maintenant un critère d'évaluation des projets-éducation. Mais l'équité et l'efficacité ont-elles des objectifs convergents ou peuvent-elles entrer en conflit? Dans certaines situations, les deux critères militent pour une même politique comme par exemple, quand il y a des grands écarts de scolarisation entre zones rurales et zones urbaines. L'extension de la scolarisation peut alors servir l'objectif d'équité et promouvoir en même temps l'efficacité, en permettant l'adoption rapide des méthodes de culture plus efficaces. De la même façon, en améliorant l'accès des filles à l'école, il y aura augmentation de l'équité et de la productivité dans la mesure où les femmes étant mieux éduquées, il peut en résulter un développement national accéléré, en raison de leur participation à la force de travail et des progrès probables dans le bien-être familial, la planification familiale, la santé et les soins aux enfants (Banque Mondiale, 1988; Hallak, 1990; Psacharopoulos et Woodhall, 1988).

Les politiques pour améliorer les chances éducatives doivent inclure le développement de programmes d'éducation bilingue dans les sociétés multilingues. En effet, le choix de la langue d'enseignement pose d'énormes problèmes particulièrement en Afrique subsaharienne, à cause de la diversité linguistique. La politique suivie diffère d'un pays à l'autre. Mais dans la plupart des anciennes colonies françaises, l'enseignement se fait en français dès le premier jour d'entrée à l'école primaire. Par contre

dans les anciennes colonies britanniques, il se fait dans une ou plusieurs langues africaines et l'anglais est introduit d'abord comme matière du programme pour devenir plus tard la langue d'enseignement (Banque Mondiale, 1988). Souvent le problème crucial n'est pas de débiter la scolarisation dans une langue africaine mais plutôt d'utiliser une langue officielle qu'un grand nombre d'enseignants ne maîtrisent qu'imparfaitement. Cette situation a forcément un impact négatif sur la qualité de leur enseignement. La Banque Mondiale (1988) suggère, comme solution, de disposer d'un matériel pédagogique de bonne qualité et de mettre l'accent sur le choix et la formation des enseignants.

Les Rapports sur le développement dans le monde de la Banque Mondiale de 1980 et 1981 suggéraient de viser simultanément, les objectifs d'efficacité et d'équité dans les investissements éducatifs. Malheureusement, dans de nombreuses situations, les deux critères entrent en conflit, bien que les projets-éducation contribuent de plus en plus à l'accroissement des deux. Behrman et Birdsall (1983a cités par Psacharopoulos et Woodhall, 1988), contestent l'idée selon laquelle les investissements éducatifs permettent de viser simultanément ces deux objectifs.

Il y a donc de fortes divergences d'opinions quant à la relation entre efficacité et équité. Les auteurs suggèrent que, si l'investissement éducatif doit contribuer à atteindre des objectifs d'efficacité et d'équité, le choix des projets soit fondé sur une analyse soigneuse des raisons sous-jacentes à l'inégalité des chances et des différences d'accès à l'éducation. Ces analyses pourraient certainement révéler que, dans certaines régions,

cette situation est due à des facteurs socio-économiques ou culturels sur lesquels celui qui élabore le projet n'a, le plus souvent, pas de contrôle. Les classes moyennes et supérieures au pouvoir et leur détermination à conserver leurs privilèges économiques et éducatifs constituent des forces qui influencent les décisions en matière d'éducation. L'arbitrage entre efficacité et équité doit, par conséquent, trouver sa solution non seulement à l'intérieur des contraintes financières mais aussi à l'intérieur des contraintes politiques et sociales.

d) L'amélioration du processus de mise en place des politiques

Dans de nombreux pays, une des options de disposer de fonds pour l'amélioration des systèmes éducatifs a été de s'engager dans l'ajustement et la restructuration. Pour l'élaboration des documents de prêt et lors des négociations, la stratégie a été de faire participer les meilleurs talents du secteur éducatif à la conception des programmes sur le changement concernant le secteur (Reimers et Tiburcio, 1993). Il a été donné de constater qu'antérieurement, seuls les fonctionnaires des organisations internationales en collaboration avec quelques bureaucrates du ministère de l'éducation pouvaient satisfaire les obligations de participation gouvernementale et donner leur avis sur la préparation des documents de prêts nécessaires à la transformation du système éducatif. Pour remédier à cette situation, les gouvernements renoncent désormais à recourir aux seuls talents disponibles autour d'eux ou dans le cercle des gens au pouvoir. Ils forment plutôt un groupe de techniciens de haut niveau pouvant servir d'homologues aux représentants des institutions financières internationales. Cette option constitue un pas important vers la

formation de ressources humaines capables de préparer les programmes et d'opérer la coordination des interventions des bailleurs de fonds.

1.2 Énoncé du problème

1.2.1 Le contexte de l'étude

Cette étude sur les différences perceptuelles de besoin de formation continue entre les enseignants du premier degré et leurs supérieurs hiérarchiques a été menée dans la Communauté Urbaine de Niamey (CUN) au Niger. Le premier degré désigne l'enseignement primaire dont le cycle est de six ans. L'âge d'inscription est de sept ans.

Situé en Afrique occidentale, le Niger présente des caractéristiques particulières. Deuxième pays de l'Afrique de l'ouest, au point de vue superficie (1.267.000 km²), il est cependant frappé par la désertification d'où la raréfaction des terres cultivables. Sa population est estimée à 7. 251.626 habitants. Cette population est jeune car les 0-14 ans constituent 48%, les 15-64, 50% et les 65 ans et plus, seulement 2%. Le taux de croissance démographique est élevé: 3,2% l'an, voire plus au cours des dernières années. La population connaît encore un taux d'alphabétisation très faible (15%). Seulement 6,6% des femmes sont alphabétisées, contre 20,9% d'hommes (The World Factbook 1997). Il y a huit langues parlées, dites langues nationales, qui correspondent également aux divisions ethniques. Ce sont: les hawsa, 56% de la population (langue hawsa), les zarma-songhay, 22% (langue zarma-songhay), les fulani ou peuls, 8% (langue fulfuldé), les kanuri, 4% (langue kanuri) et les tuaregs, 8% (langue tamacheq). Les tubus (langue tubu),

les arabes (langue arabe) et les gurmantché (langue gurmantchéma) constituent ensemble 2% de la population. Le français est la langue officielle et aussi langue d'enseignement.

L'utilisation de la langue nationale dans l'enseignement, initiée au Niger, depuis 1973 dans le cadre de la réforme de l'enseignement, est encore à l'état expérimental. Bien que des recherches aient montré que, du point de vue purement pédagogique, il y a intérêt à utiliser la langue maternelle comme langue d'enseignement dans les premières années du primaire (Banque Mondiale, 1988 p. 44), la promotion des langues nationales pose aujourd'hui encore toute une série de problèmes: définition du statut des différentes langues en présence, élaboration des manuels et du matériel didactique et formation du personnel. La scolarisation des enseignants ayant eu lieu uniquement en français, ces derniers ne savent ni lire, ni écrire les langues nationales. Le problème de la généralisation de l'enseignement en langue nationale est un problème d'option politique. L'idée du choix d'une langue unitaire pour tous n'est pas encore acceptée par la majorité de la population.

L'institution scolaire est actuellement régie, au Niger, par deux ministères: le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) qui a sous son autorité les niveaux préscolaire, primaire et secondaires et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) qui a charge du niveau supérieur et de la recherche. La figure 1 décrit la structure du MEN.

Le niveau d'enseignement qui retient notre attention, le premier degré relève du MEN et est régi par la Direction de l'Enseignement du Premier Degré et du préscolaire

République du Niger
Ministère de
l'Éducation Nationale

Ministre de l'Éducation Nationale

Cabinet du Ministre

Secrétaire Général

Direction de l'Enseignement
Secondaire et Technique (DEST)

Inspection itinérante

Direction de l'Enseignement du Premier
Degré et du Préscolaire (DEPD)

Direction des Affaires
Financières (DAF)

Direction des Affaires administratives
et du Personnel (DAAP)

Direction de l'Enseignement
Privé (DEPRI)

Direction de l'Alphabétisation et de la
Formation Permanente des Adultes
(DAFA)

Secrétariat Exécutif de la Commission
Nationale pour l'UNESCO (CN/UNESCO)

Direction de l'Enseignement
Arabe (DEA)

Direction des Projets Éducation
(DPE)

Direction des Examens et de
l'Orientation (DEP)

Secrétariat Permanent de la
Commission Nationale de la Réforme de
l'Enseignement (SPCNRE/PS)

Direction des Études et de la
Programmation (DEP)

Institution National de Recherche et
d'Animation Pédagogique (INDRAP)

Directions régionales

Agadez

Diffa

Dosso

Maradi

Tahoua

Tillabéry

Zinder

(DEPD). Au Niger on distingue trois sortes d'écoles du premier degré: les écoles traditionnelles publiques ou privées (2301 publiques et 43 privées), les écoles expérimentales et les écoles dites spécialisées (MEN, 1992, p.18).

Les écoles dites traditionnelles sont les écoles héritées de la période coloniale où l'enseignement se fait uniquement en français. Les 38 écoles qui expérimentent l'enseignement dans les langues nationales hawsa, zarma-songhay, fulfuldé, kanuri et tamacheq sont dites écoles expérimentales.

Les écoles dites spécialisées sont les suivantes:

- 3 écoles de sourds,
- 1 école pour aveugles,
- 1 centre de musée d'art,
- 1 centre de rééducation,
- 53 centres d'éducation et de promotion féminine,
- des centres d'alphabétisation des adultes.
- des écoles coraniques (informelles).
- Il existe aussi des *médersas* qui sont des écoles primaires où l'enseignement se fait en français et en arabe.

L'effectif des enseignants oeuvrant dans le secteur public et privé du premier degré est de 8 606 enseignants dont 5 802 hommes et 2 804 femmes (Annuaire statistique de l'enseignement, 1992). Le tableau 1.1 décrit la situation des enseignants du premier degré.

Tableau 1.1**Effectif général des enseignants du premier degré par catégorie et par sexe**

Catégorie	Hommes	Femmes	Total
Instituteurs	1398	391	1789
Instituteurs-adj.	3963	2015	5978
Moniteurs	441	398	839
Ensemble	5 802	2804	8606

(Source : Annuaire statistique de l'enseignement, 1992)

Dès sa création, pendant la période coloniale, le système éducatif nigérien était inadapté. Alors que le pays est essentiellement rural, l'état d'esprit qui prévaut au cours du processus de scolarisation entraîne la désaffection à l'égard du travail manuel et de la terre (Hassane-Tinga, 1989, p. 6). Comme le souligne Ki-Zerbo (1990), au lieu de s'intégrer au milieu, l'école africaine est conçue comme une prothèse venue d'ailleurs. Très élitiste, elle n'a formé que quelques centaines, quelques dizaines et parfois même moins d'une dizaine de cadres supérieurs par pays après 60 à 100 ans de présence (p.20). Un des plus gros défauts de cette école est la "déculturation linguistique". Dans une région comme l'Afrique subsaharienne où la diversité linguistique est considérable, "les linguistes ayant dénombré plus de 1250 langues vivantes"(Banque Mondiale 1988), la politique scolaire coloniale française a imposé l'utilisation du français comme seule

langue d'enseignement. *“La langue française est seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays”* écrivait le *Journal officiel* 1918 cité par Agboton et Moussa (1994, p. 229).

Une des principales caractéristiques du système éducatif nigérien est le faible niveau de taux de scolarisation dans l'enseignement primaire. Celui-ci s'élèverait à moins de 30%.

Il y a également une forte disparité des taux de scolarité entre les zones rurales et les zones urbaines. Il en est de même pour le taux d'occupation des classes. Moins fréquentées en campagne, elles sont très surchargées à la ville. La sélectivité est très forte. Le taux d'admission au Certificat de Fin d'Études du Premier Degré (CFEPD) n'atteint pas 30% .

Dans un tel contexte, il est difficile d'envisager une élévation du taux de scolarité dans l'enseignement primaire et à terme, un niveau de formation plus élevé sans des réels efforts de la part de l'État.

1.2.2 Le problème

A l'instar des autres pays en développement, le Niger signe, en 1986, avec la Banque Mondiale, un Programme d'Ajustement Structurel (PAS). En 1989, la mise en œuvre du second PAS tente d'intégrer des programmes d'action destinés à protéger les

couches sociales les plus défavorisées et à relancer l'économie (Cart et Verez, 1994). C'est ainsi que naît la volonté de préserver ou de renforcer les politiques éducatives et les politiques de la santé.

Dans le cadre des projets-éducation, le pays fait des options pour le développement de son système éducatif. L'objectif est de fournir à la population une éducation de qualité tout en augmentant le taux de scolarisation. Le gouvernement décide d'orienter ses efforts vers des projets-éducation visant une meilleure satisfaction des besoins humains essentiels. L'enseignement primaire et l'alphabétisation en sont deux éléments importants. Le projet-éducation III, actuellement en cours, prévoit que la formation des maîtres de l'enseignement primaire soit limitée à une formation professionnelle d'un an, avec recrutement sur concours de titulaires de baccalauréat. Les écoles normales doivent être réorganisées de façon à augmenter le nombre annuel de nouveaux enseignants. L'utilisation des enseignants du niveau primaire doit aussi être améliorée en instituant, dans les zones urbaines, les classes à double vacation selon la formule une classe, un maître, deux groupes d'élèves. Dans les zones rurales, il est envisagé de développer les classes à cours multiples, une classe, un maître, divers niveaux d'enseignement (Cart et Verez, 1994, p. 246). Ces mesures visent à accroître la fréquentation de l'enseignement primaire au moindre coût. Cependant, du point de vue de la qualité de l'enseignement, la double vacation pose des problèmes. Le maître connaît une surcharge de travail et les élèves reçoivent moins de nombre d'heures de cours. Ils doivent donc accroître leur travail individuel, ce qui ne semble pas évident vu les conditions de vie dans les familles.

Dans les années à venir, le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire devrait passer de 29% en 1993-94 à 35% en 1999-2000 (Le Démocrate, 22 Avril 1996 p.6). L'atteinte de cet objectif global sera possible d'ici l'an 2000 si le taux d'inscription en première année du cycle primaire augmente de 40%, le pourcentage des filles inscrites au niveau primaire croît de 36% à 40% et le taux de redoublement décroît de 16% à 10%. Le projet-éducation III, prévu pour démarrer en 1990, n'a vu le jour qu'en 1995 en raison de nombreuses tractations. En effet, comme le confiait un responsable de l'éducation, c'est un déficit de communication/information qui était à l'origine du conflit qui a opposé les autorités politiques aux enseignants. Le projet a été conçu par des technocrates. Seuls certains spécialistes et initiés du ministère de l'éducation et du Plan en connaissaient le contenu. Des acteurs essentiels, comme les enseignants et les parents, ignoraient tout de leurs rôles parce que le document du projet était secret. Il s'en est bien entendu suivi des frustrations nées du sentiment de se sentir considéré comme un instrument dont on se sert uniquement le moment venu. Les enseignants, à travers le Syndicat National des Enseignants du Niger (SNEN), s'étaient violemment opposés à la mise en oeuvre du Projet. Les autorités ont voulu rectifier les choses mais il s'était déjà établi un véritable dialogue de sourd entre elles et les enseignants. Ce manque de communication entre les différents acteurs de l'éducation eut des conséquences néfastes sur l'implantation du Projet. "Du temps a été perdu, des opportunités ratées et des volontés émoussées" (Le Démocrate, 22 Avril 1996).

Les quelques spécialistes et initiés du ministère de l'éducation sont ceux qui

participent à la préparation des programmes et aux négociations avec les bailleurs de fonds. Au niveau de l'enseignement du premier degré, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques sont les interlocuteurs susceptibles de remplir les conditions de participation aux négociations pour appuyer l'élaboration d'un cadre technique pour la réforme du secteur. Or, les contraintes financières font que ces superviseurs sont de plus en plus rares dans les salles de classe et s'éloignent ainsi des tâches pédagogiques. Dans sa contribution aux états généraux de l'éducation en 1992, le MEN écrivait: *"Depuis deux ans, l'encadrement pédagogique sur le terrain ne fait que baisser. Cela est dû non seulement à l'insuffisance du personnel, mais surtout, au manque de moyens logistiques pour assurer convenablement cette tâche"* (p.25). Dans leurs rapports de rentrée 1995-96, les inspectrices de la Communauté Urbaine de Niamey attiraient l'attention des autorités sur la situation de l'encadrement pédagogique des enseignants. Au vu de la distance grandissante et du déficit de communication initialement signalés entre les enseignants et leurs superviseurs, n'est-il pas permis de se demander si les agents d'encadrement et de contrôle que sont les conseillers pédagogiques et les inspecteurs ont les mêmes perceptions que les enseignants des événements qui ont lieu dans le milieu scolaire? Les supérieurs connaissent-ils les besoins des enseignants du terrain pour être capables d'en tenir compte dans la planification des activités de formation ou lors des négociations avec les partenaires de l'éducation?

Au Niger, la formation continue a été retenue comme autre moyen d'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire, après la distribution des manuels scolaires et du

matériel didactique. En tant que principaux planificateurs et dispensateurs de cette formation, les inspecteurs et conseillers pédagogiques ont-ils la même perception des besoins de formation que les enseignants qu'ils ont la charge d'encadrer? Il est, en effet, important de s'intéresser aux différences perceptuelles qui existent entre les deux groupes, afin de pouvoir proposer des pistes pour l'amélioration de la formation continue et combler ainsi les attentes des enseignants.

Cette étude se fixe comme objectif d'identifier les différences perceptuelles entre les enseignants du premier degré et leurs supérieurs hiérarchiques sur les besoins de formation continue des enseignants.

Magnen (1991) souligne que, dans la négociation d'un projet-éducation, on semble croire que tout le pouvoir est entre les mains des financiers parce que c'est eux qui détiennent les ressources. Mais les éducateurs ont également des bonnes cartes car l'opinion publique, les détenteurs de pouvoir politique et les enseignants, en particulier, sont profondément attachés à l'éducation. Le Ministère de l'éducation est donc en position de force. Dans les négociations des projets financés par l'aide extérieure, les représentants des pays bénéficiaires ont un pouvoir dont ils n'ont le plus souvent pas conscience. Reimers et Tiburcio (1993) ajoutent que, trop souvent dans les pays en développement, le dialogue entre le ministère de l'éducation et les ministères des finances est faible, reflétant les faiblesses du secteur de l'éducation en analyses techniques et en capacités de négociation (p.60). Comme le ministère manque d'unités d'un niveau

technique adéquat, les personnes possédant, en principe, les meilleures qualifications sont utilisées pour accomplir ces tâches et donner leur point de vue sur le changement à apporter au secteur. C'est dans ce contexte que Magnen (1991) affirme que, pour être convaincants, leurs arguments doivent *"be based on a coherent analysis of reality, both quantitative and qualitative, preferably on objective data"* (p.102). Tous les participants doivent donc connaître les réalités du milieu qu'ils sont censés représenter. Cette situation nous amène à nous intéresser aux différences perceptuelles de besoins de formation continue et à formuler la question principale de recherche :

Y a-t-il des différences perceptuelles entre les enseignants du premier degré et leurs supérieurs hiérarchiques sur les besoins de formation continue des enseignants?

Pour répondre à cette question, il faudra répondre aux deux sous-questions suivantes :

- 1) Quels sont les domaines où les enseignants perçoivent un besoin de formation continue?
- 2) Quels sont les domaines où les supérieurs hiérarchiques, directeurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs perçoivent chez les enseignants, un besoin de formation continue?

1.3 Justification et limites de la recherche

La présente recherche est une tentative vers une meilleure compréhension des différences perceptuelles entre divers groupes d'intervenants en milieu scolaire.

1.3.1 Justification

- Une telle recherche se justifie par la rareté des études ayant concerné le secteur de l'enseignement du premier degré et ayant visé le même objectif. En effet, l'enseignement

primaire nigérien, et plus particulièrement les individus œuvrant à ce niveau, sont généralement ignorés des chercheurs. Les seuls moments où les enseignants et leurs encadreurs sont sollicités sont ceux de la collecte des données statistiques sur le matériel ou la scolarité des élèves pour le besoin des archives du ministère de l'éducation nationale. Il va s'en dire que les analyses découlant de telles données n'avaient jamais pour objectif d'apporter un éclairage sur les relations entre les individus ou les groupes. Ces relations peuvent pourtant constituer des opportunités de réussite pour les activités de formation.

- De plus, en cette période d'insuffisance de ressources et de mutation sociale, il faut apprendre à composer avec l'élément humain dans l'organisation. Cette étude pourrait fournir des éléments nécessaires pour engager une réflexion sur les différences de perception en milieu organisationnel, dans un contexte culturel différent.
- L'identification des domaines où des besoins de formation sont perçus pourrait permettre la planification de programmes de formation continue susceptibles de réduire l'écart entre les attentes des enseignants à former et les réalités du milieu de formation.
- Les résultats de cette étude pourraient par ailleurs, ouvrir la voie à des recherches futures sur une formation continue visant à améliorer la qualité de l'enseignement, à reconquérir la confiance des parents et augmenter ainsi le taux de scolarisation.
- Enfin, l'instrument de mesure élaboré dans le cadre de cette étude pourrait, constituer un outil privilégié de recherche dans le milieu éducatif nigérien où de tels instruments sont presque inexistants.

1.3.2 Les limites de la recherche

- Le caractère exploratoire de notre recherche peut constituer une limite.
- Cette étude sur les différences perceptuelles de besoin de formation continue se limite aux besoins exprimés par les répondants, alors que le besoin suppose l'identification d'un écart entre une situation actuelle et une situation désirée. Notre intention n'était nullement d'évaluer les compétences actuelles des enseignants mais plutôt de comparer des perceptions de besoins de formation continue chez plusieurs groupes. Cette situation peut constituer une limite à cette recherche puisque l'expression de ces besoins n'illustre pas les besoins réels chez les enseignants.
- Une autre limite dont nous avons conscience est que l'instrument de mesure est conçu à partir d'une liste de compétences. On reproche généralement à de telles listes de n'identifier le plus souvent, que des exigences minimales. Nous avons, pour minimiser ce biais, consulté la documentation du ministère de l'éducation du Niger, de l'UNESCO et de la Banque Mondiale sur la formation des enseignants et le rôle du maître dans les pays en développement. Nous avons, de plus, travaillé avec plusieurs groupes de juges et mené une pré-expérimentation dans deux écoles pour la mise à l'épreuve de l'instrument de mesure.

En conclusion, ce chapitre fait ressortir les efforts consentis, après l'indépendance, par les pays en développement, en vue d'atteindre la scolarisation primaire universelle. Mais la conjoncture économique mondiale n'a pas permis l'atteinte de ces objectifs d'expansion qui paraissent utopiques aux yeux de certains observateurs. L'idéal de

développement quantitatif fait alors place à celui d'amélioration de la qualité.

A cause de l'austérité budgétaire, l'aide internationale devient l'issue obligatoire et les gouvernements se tournent vers de nouvelles options de politiques qui leur permettraient d'offrir à leurs populations le développement souhaité. La priorité est alors donnée à la diversification des sources de financement, l'amélioration de l'efficacité et de l'équité et enfin, à l'amélioration du processus de mise en place des politiques. Le développement des ressources humaines acquiert une notoriété et la formation continue des enseignants devient un impératif.

CHAPITRE II

2 CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le cadre conceptuel qui sert de base à cette étude. Il porte sur les trois points suivants: 1) la théorie mécaniste des organisations, 2) les théories de besoins et 3) la notion de compétence dans la formation des enseignants.

2.1 La théorie mécaniste des organisations

Cette section présente la théorie mécaniste des organisations. L'intérêt de revenir à la conception mécaniste vient du fait qu'aujourd'hui encore les organisations sont fortement influencées par cette conception. Comme le souligne Brassard (1996), malgré les critiques faites au modèle taylorien, au modèle bureaucratique et à la gestion classique, nombreux sont ceux qui sont encore incapables de reconnaître le processus de taylorisation lorsqu'il se produit, d'anticiper les conséquences des mesures s'inspirant de la logique bureaucratique et d'aborder les problèmes avec un autre raisonnement que le raisonnement mécaniste. Dans les organisations, la logique mécaniste se manifeste continuellement dans les pratiques quotidiennes de gestion, les diagnostics, les interventions des consultants etc. De plus, ce sont les principes mécanistes (rationalité, buts à atteindre, éléments choisis et préparés à l'avance, comportements prédéterminés et prévisibles etc.) qui, le plus souvent, constituent le fondement dans les programmes de formation.

Cette partie traite de 1) l'organisation formelle, 2) le pouvoir et 3) l'individu et l'organisation. Dans ce dernier point seront examinés les facteurs qui influencent la perception, les différences de perception entre individus, la communication et enfin le rôle et le statut dans un groupe.

2.1.1 L'organisation formelle

Selon le modèle de Brassard (1996), la conception mécaniste voit l'organisation comme un système-machine fermé qui répond aux exigences de la rationalité. Cette conception véhicule les affirmations suivantes: l'organisation formelle est un instrument conçu, planifié, prescrit, réglementé et voulu par ses initiateurs. Elle est le reflet officiel des postulats sociaux, psychologiques et administratifs de ses créateurs (Tannenbaum, 1973).

Cette section portant sur l'organisation formelle examine en premier lieu la formalisation des comportements et en second lieu la bureaucratie comme modèle d'organisation formelle.

L'organisation formelle se caractérise par un certain nombre de constantes qui sont:

- l'objectif : qui est de fournir des produits ou des services en utilisant, de façon rationnelle, les moyens disponibles;
- La spécialisation: qui est aussi une autre réalité de l'organisation formelle. La division du travail existe aussi bien dans l'usine que dans les bureaux où chacun

contribue dans sa spécialité, à l'exécution de la totalité du travail. Au sommet de la pyramide, la spécialisation se traduit par les titres des autorités chargées d'assumer la direction de la production;

- La coordination : qui oblige à coordonner les fonctions accomplies séparément de façon à les faire contribuer conjointement au résultat final. Chaque membre doit faire le travail voulu, à la place et au moment voulus, afin de faire cadrer son activité avec celles des autres;
- L'ordre: les comportements individuels font partie d'un plan conçu en vue d'atteindre des objectifs bien définis. Ce plan vise à établir l'ordre dans ce qui se passe à un moment donné, dans la suite du temps, pour assurer à l'activité commune une stabilité et une continuité. Une place doit être assignée à chaque personne et chaque chose doit être à sa place. Ce ordre rend prévisibles les comportements des membres de la collectivité. Si les membres ne se comportent pas de la manière prévue, la collectivité risque de se désorganiser;
- L'autorité : qui est l'un des moyens de maintenir l'ordre et d'éviter le chaos. L'autorité se définit comme "le droit formel que possède quelqu'un, en vertu de son poste ou de son rang, de donner des ordres à ceux qui sont placés au-dessous de lui dans la hiérarchie" (Tannenbaum, 1973, p. 3). Goguelin et Mitrani (1994) quant à eux, la définissent comme "le droit de commander pour exercer un pouvoir" (p. 57).
- L'uniformité des comportements: qui est maintenue par le système hiérarchique de

commandement;

- L'interchangeabilité: l'organisation cherche à minimiser et à éliminer les perturbations dues aux réactions individuelles. Elle se soucie très peu de la personne qui remplira un rôle donné pourvu que celle-ci se comporte selon les normes prescrites;
- La rémunération : qui est considérée comme la contrepartie du travail fourni. Elle est plus ou moins élevée selon la quantité et la qualité du travail accompli et selon l'importance des responsabilités.
- La technologie affecte la nature de l'organisation et rend nécessaire la spécialisation. Elle rapproche certaines personnes, favorisant ainsi la création de groupes;
- Les insignes et les symboles sont caractéristiques de l'organisation elle-même ou du rang et des fonctions de ses membres. Ils contribuent à sauvegarder l'ordre et l'intégrité du système tout entier.

Pour contrôler le comportement de ses membres, l'organisation utilise la formalisation.

2.1.1.1 La formalisation des comportements

La formalisation peut être définie comme la façon qu'a l'organisation de limiter la marge de manoeuvre de ses membres (Mintzberg, 1982). Le comportement peut être formalisé de trois façons :

- a) la formalisation liée au poste, dans laquelle l'organisation spécifie le travail sous forme d'une description de poste. Les phases du travail, leur ordre, leur durée sont indiqués au titulaire du poste;
- b) la formalisation liée au flux du travail où l'organisation fait porter les spécifications sur le travail lui-même au lieu de les porter sur le poste;
- c) la formalisation par règlement où l'organisation crée des règlements valables pour toutes les situations. Ceux-ci spécifient qui peut ou ne peut pas faire quoi, quand, où, avec la permission de qui. Ces règlements sont en général écrits et peuvent être rassemblés dans un manuel de procédure (Tannenbaum, 1973).

Quel que soit le type de formalisation utilisé, celui-ci a toujours pour effet de réguler le comportement de la personne qui fait le travail, afin de réduire sa variabilité, le prédire et le contrôler. Toute organisation utilisant la formalisation pour réaliser la coordination est généralement appelée bureaucratie (Mintzberg, 1982, p.100).

2.1.1.2 La bureaucratie

Brassard (1996) indique que c'est avec Weber, que la bureaucratie devient un objet d'étude autonome. L'auteur souligne que, pour Weber, le modèle bureaucratique est, d'un point de vue purement technique, celui qui permet de mieux atteindre l'efficience et le moyen le plus rationnel connu d'exercer de l'autorité sur les êtres humains (p. 58). C'est par la suite, que le mot bureaucratie a pris un sens péjoratif, désignant une forme

d'organisation inefficace notamment dans les administrations publiques. La bureaucratie est décrite par les traits suivants:

- division et spécialisation du travail;
- structure hiérarchique d'autorité qui est claire et connue de tous;
- détermination du fonctionnement par des règles et des procédures auxquelles les acteurs devront se conformer;
- les relations entre les membres de l'organisation sont en conséquence formalisées et impersonnelles; elles doivent se dérouler sans passion, ni favoritisme ou familiarité excessive;
- la sélection et la promotion du personnel se font en fonction des exigences de la tâche et selon des règles uniformes pour tous (p. 61).

Tannenbaum (1973) disait que:

"La bureaucratie est un appareil fait non pas d'hommes mais de règlements qui prévoient tous les cas et qui sont scrupuleusement respectés sous l'égide d'administrateurs qui assurent avec une stricte impartialité l'application de la loi. Ce système est autocratique, avec une hiérarchie rigide au sommet de laquelle on donne des ordres et au bas de laquelle on obéit aveuglement."(p. 6-7)

Mintzberg (1979) après avoir fait le point sur les études antérieures conclut qu'une structure est bureaucratique dans la mesure où les comportements sont standardisés. Brassard (1996) quant à lui, ajoute "qu'une organisation est bureaucratique dans la mesure où ses activités sont programmées, où les comportements de ses membres sont hautement standardisés et formalisés, où la ligne d'autorité est clairement explicitée et où existe une certaine division du travail" (p.61).

Malgré l'affirmation de Weber, les chercheurs reconnaissent de nombreuses dysfonctions à la bureaucratie. Les déficiences le plus souvent signalées (Brassard, 1996)

:

- de nombreuses étapes doivent être franchies avant qu'une décision ne soit prise ou qu'un problème ne soit réglé;
- conservatisme, inertie, échec à la créativité, à l'initiative et à l'innovation;
- le pouvoir des normes l'emporte sur la réalité;
- personne n'est responsable;
- c'est un univers qui ne tient pas compte des caractéristiques des individus ou des particularités des problèmes;
- contrôles multiples;
- prédominance du papier.

Ainsi, dans une bureaucratie, le système socio-professionnel est logique et rationnel et tous les individus qui en sont membres doivent épouser cette logique. L'individualité joue alors un rôle effacé. Les personnalités, les différences individuelles, les initiatives et les réactions affectives ne sont pas prises en considération.

La littérature montre que l'adhésion des individus à la bureaucratie n'est pas inhérente à la dynamique de l'organisation et que d'autres intérêts s'y manifestent. En fait, l'organisation rationnelle n'est possible que s'il y a plein exercice de l'autorité.

2.1.2 Le pouvoir

Le concept de pouvoir est, sur le plan méthodologique, difficile à définir et à cerner. Les écrits sur le pouvoir utilisent généralement la classification de French et Raven (1957) selon cinq bases de pouvoir: la coercition, la récompense, l'expertise, la légitimité et le charisme. Hogue *et al.* (1988) estiment que cette classification pose problème parce qu'il y a ambiguïté entre certaines catégories comme, par exemple, l'information et l'expertise qui ne peuvent, selon ces auteurs, être considérées comme des bases de pouvoir parce qu'elles impliquent toujours la connaissance et la récompense symbolique (p.58). Ces auteurs soutiennent qu'un expert est un individu dont les connaissances sont reconnues comme stratégiques à l'organisation. Cette reconnaissance résulte de récompenses symboliques.

Pour Mintzberg (1986), le pouvoir est la capacité de faire exécuter ce que l'on souhaite, d'obtenir des résultats, ainsi que les actions et les décisions qui les précèdent (p 39). L'auteur décrit ainsi les principaux fondements du pouvoir :

- 1) le contrôle d'une ressource;
- 2) d'un savoir-faire technique;
- 3) d'un ensemble de connaissances;
- 4) les prérogatives légales;
- 5) la possibilité d'être proche de ceux qui détiennent le pouvoir.

Hogue *et al.* (1980) mentionnent trois niveaux d'émergence permettant de

regrouper les théories du pouvoir en trois classes, ayant chacune ses propres critères d'évaluation:

- 1) le pouvoir considéré comme un attribut de l'acteur : le pouvoir se situe au niveau de la personne. Il est vu comme une motivation qui pousse l'individu à augmenter son influence sur les autres et sur les situations;
- 2) le pouvoir comme attribut de la situation est déterminé par des facteurs objectifs de la situation organisationnelle et environnementale comme la technologie, la réglementation, l'information, l'environnement, la culture, l'économie, etc;
- 3) le pouvoir comme relation se présente de différentes façons. La première est basée sur la différenciation entre les bases et les sources du pouvoir. Les bases et les sources du pouvoir se différencient ainsi: la base du pouvoir est ce qui est utilisé pour influencer les autres. Selon Hogue *et al.* (1988), trois bases du pouvoir sont retenues: la coercition matérielle et symbolique, le récompense matérielle et symbolique et la connaissance ou le contrôle de l'information. Ces bases représentent le pouvoir à l'état latent. Elles deviendront opérationnelles lorsqu'elles se présenteront comme sources de pouvoir. Elles offrent une information sur les moyens qui permettent d'utiliser les bases du pouvoir et le lieu où ces bases prennent leur sens. Les attributs de la personne et du contexte organisationnel tout autant que les stratégies et techniques peuvent être considérés comme des sources.

Goguelin et Mitrani (1994), font état de trois types de pouvoir qui se sont manifestés dans l'histoire et qui sont acceptés :

- 1) le type de domination charismatique qui trouve sa légitimité dans les atouts personnels du chef. Cette qualité mystique qui attire vers une personne des disciples ou des compagnons est appelée charisme. Dans un tel contexte, le rapport entre le dominant et ses subordonnés est un rapport de foi, de confiance et de dévouement. Le groupe est spontané, centré autour du chef mais demeure imprévisible.
- 2) le type de domination traditionnelle repose sur le caractère sacré de la tradition et sa capacité d'adaptation. Le rapport entre dominant et les dominés est un rapport de loyauté envers le chef et son entourage. L'instrument de ce type de domination est la famille patriarcale ou le féodalisme.
- 3) le type de domination légale qui s'appuie sur les procédures légales de nomination et d'élection. Le rapport entre le dominant et les dominés repose sur la légalité des normes et l'acceptation de la conformité à ces normes. L'instrument de ce type de domination est la bureaucratie.

Faisant le point sur l'évolution de la répartition du pouvoir dans la société globale et dans les organisations françaises, Goguelin et Mitrani (1994) soulignent que le pouvoir réel d'une personne est la somme des trois pouvoirs à savoir le pouvoir légal, le pouvoir de fait et le pouvoir charismatique. A chaque type de pouvoir correspond une source d'autorité et un instrument de l'expression de ce pouvoir comme le présente le tableau 2.1.

Un chef compétent possède normalement, selon ces auteurs, le pouvoir de fait et le pouvoir de droit, le premier provenant de son statut, et le second d'un surcroît de compétence venant du monopole de l'information. Parce que le chef a conscience que ses subordonnés n'en savent pas autant que lui, il asseoit son autorité réelle sur ce différentiel. Aussi lorsqu'il s'agit de donner de l'information à ses subordonnés, ce n'est jamais celle qu'ils souhaitent mais celle qui permet au moins d'affirmer que la "communication passe bien".

Le tableau 2.1 décrit les trois types de domination et les sources d'autorité correspondantes.

Tableau 2.1

Les types de domination et les sources d'autorité correspondantes

Origine du pouvoir	Rayonnement personnel (dons-qualités)	Quantité d'information-savoir-savoir-faire	Statut
pouvoir	pouvoir de reconnaissance par les autres	pouvoir de fait	pouvoir de droit
autorité	charismatique	de compétence	légale
rapport dominant/dominés	foi, confiance, dévouement	loyauté envers le chef	légalité des normes, conformité aux normes

Hogue *et al* (1988), pour leur part, mentionnent que les sources du pouvoir ne

peuvent être interprétées qu'en évaluant les bases du pouvoir et le contexte socio-culturel auxquelles elles font référence (p. 57). Une source de pouvoir considérée comme une coercition dans un contexte organisationnel et culturel peut , en effet, être interprétée comme une récompense dans des contextes culturels différents. Concernant le partage du pouvoir au sein d'une organisation, Mintzberg (1982) affirme que les attitudes des différents intervenants correspondent à un jeu dans lequel chaque détenteur cherche à contrôler les décisions et les actions de l'entreprise. L'auteur présente l'organisation sous forme de figure composée de cinq éléments qui constituent les détenteurs de pouvoir. Nous avons de bas en haut :

- 1) le centre opérationnel où s'accomplit le travail qui est la raison d'être de l'organisation, puis au-dessus de ce centre:
- 2) la ligne hiérarchique;
- 3) les managers du sommet stratégique, puis
- 4) la technostructure à gauche et
- 5) le groupe des fonctions logistiques à droite.

Chacun de ces cinq éléments constitue un détenteur de pouvoir. Pour comprendre le fonctionnement d'une organisation, il est nécessaire de connaître les rôles joués par chacun de ces éléments et la façon dont ceux-ci sont reliés les uns aux autres.

Mintzberg (1986) distingue deux types de détenteurs d'influence :

- les détenteurs de pouvoir externes : propriétaires, associés, syndicats et organisations professionnelles, grand public (familles, chefs de file, groupes d'intérêts particuliers, ONG, gouvernements). Ce sont des non salariés qui utilisent leur influence pour avoir un effet sur le comportement des employés.

- les détenteurs de pouvoir internes comprennent :

- a) la direction générale de l'organisation avec à sa tête le coordonnateur au sommet ou PDG. Ce personnage est très engagé dans l'organisation dont il concrétise les finalités. La survie de l'organisation est un objectif pour lui car ses intérêts sont comme liés à ceux de l'organisation. A ce niveau, le degré d'engagement aux valeurs de l'organisation est fonction du niveau hiérarchique. Plus le cadre est hiérarchiquement haut placé, plus la survie de l'organisation est importante pour lui et plus son engagement est fort. Ses récompenses proviennent de son ascension dans la hiérarchie et plus il est promu, plus il montre de l'intérêt pour la survie et la croissance de l'organisation.
- b) les cadres intermédiaires: ils constituent l'autorité hiérarchique qui se trouve à différents niveaux de la ligne hiérarchique. Ils rendent directement compte au sommet dont ils partagent les buts, le pouvoir et les systèmes internes d'influence. Chaque cadre possède l'autorité légitime sur l'unité dont il a la charge. Cependant, bien qu'il adhère aux valeurs du sommet, le cadre a ses propres besoins d'autonomie à satisfaire.
- c) les opérateurs: ce sont les travailleurs salariés qui fabriquent les produits et génèrent les services. Ils se divisent en opérateurs non qualifiés qui font un travail

simple avec un fort contrôle bureaucratique. Le degré d'identification à l'organisation de ceux-ci est faible. Les opérateurs professionnels font un travail exigeant un degré élevé de savoir-faire ou de connaissances. Ils sont une assise de pouvoir solide mais leur dépendance et leur engagement à l'organisation sont réduits. Le professionnel a tendance à aimer son travail, donc à s'y engager plus fortement et à rechercher la perfection professionnelle. Son premier moyen d'influence est le système de compétences spécialisées. Selon Perrow (1961 cité par Mintzberg, 1982, p. 200), les professionnels ont des intérêts qui leur sont propres. Leur récompense réside dans la satisfaction intrinsèque. Cependant, lorsqu'ils sont en contact direct avec les clients, comme dans le cas des enseignants ou des médecins, les professionnels ont tendance à regarder les services qu'ils offrent et à chercher à soutenir la mission de l'organisation, contrairement aux administrateurs qui favorisent des buts plus abstraits et impersonnels d'efficacité et de développement.

- d) les analystes de la technostructure : ils s'occupent de la conception et de la planification. Ils n'ont pas d'autorité pour prendre des décisions et leur rôle est de conseiller. Ils sont motivés par le besoin perpétuel de prouver la valeur de leur système technologique. Leurs buts sont : qualité professionnelle, changement perpétuel mais réglementé, croissance de la bureaucratie et efficacité économique.
- e) le personnel de soutien logistique: il fournit un support indirect aux opérateurs et au reste de l'organisation. Il utilise le système de compétences pour accéder au pouvoir.

Cette brève analyse montre que chaque intervenant vient dans l'organisation avec ses buts propres. Les besoins liés aux rôles qu'il joue le mènent à certains comportements.

2.1.3 Le facteur humain dans l'organisation

Les théories bureaucratiques et administratives ne s'intéressent pas aux motivations individuelles. Taylor (1911), à la tête du mouvement de la direction scientifique, a influencé les pratiques de management en accordant davantage d'attention à l'individu, à ses motivations et à son comportement dans le travail. Pour systématiser les opérations effectuées par les travailleurs, Taylor a souligné l'importance de trois principes:

- 1) améliorer le rendement en remédiant à la tendance à flâner;
- 2) établir des normes de travail impliquant une uniformité de comportements, en apprenant à chaque travailleur la méthode optimale déterminée scientifiquement, qui lui permettra d'accomplir son travail de façon rationnelle;
- 3) exécuter toute politique de la direction de façon convenable (discipline et autorité hiérarchique).

Conformément aux principes bureaucratiques, il recommande de choisir les travailleurs sur la base de critère objectif d'aptitude à l'emploi et de donner des instructions écrites plutôt que verbales. C'est la direction par l'exercice de l'autorité.

En 1917, Fayol introduit la notion de six grandes fonctions dans l'entreprise. Celle-ci va alors se départementaliser entraînant l'émergence d'un corps intermédiaire: la hiérarchie,

organe de transmission entre le patron et la base. L'accroissement de la taille des organisations favorise la constitution de la pyramide hiérarchique; celle-ci permet à un seul patron, "Maître suprême", de diriger un nombre de plus en plus grand d'acteurs. Les cadres qui constituent cette hiérarchie sont des "distributeurs répartiteurs" en fonction des ordres qu'ils reçoivent et inversement, ils regroupent et transmettent les informations à l'étage au dessus. Leurs tâches nécessitent quelques prises de décision. Mais ils ne peuvent prendre que des décisions d'application. Ils ne participent jamais aux vrais décisions (Goguelin et Mitrani, 1994, p.66).

C'est un peu plus tard, en 1937, que l'enquête de Hawthorne avec Elton Mayo démontre l'importance du facteur humain dans l'organisation. Cette étude a en effet, rendu manifeste le rôle d'éléments psychologiques et socio-psychologiques dont la théorie de l'organisation aurait désormais à tenir compte. Les éléments ressortis tiennent à la personnalité et interviennent dans l'ajustement de l'individu à l'organisation. Parlant de la personnalité, Allport (1937 voir Tannenbaum, 1973) assume que 1) la personnalité est stable, qu' elle cherche à s'exprimer dans toutes sortes de situations même au sein d'un groupe organisé, qu'elle obéit à des mobiles répondant à des aspirations, des besoins et des tendances déterminantes. Ces aspirations qui se sont formées dès les premiers stades du développement psychologique, demeurent relativement stables par la suite. Au sein d'un organisme socio-professionnel, les principales motivations de l'individu sont:

- les mobiles égocentriques : ils réfèrent à tous les mobiles relatifs à l'idée favorable qu'on se fait de soi soi-même, "l'estime de soi" selon Maslow (1954). Toute approbation,

considération, tout tribut rendu à la qualité et à l'importance d'un individu le satisfait et le valorise à ses propres yeux. La satisfaction du besoin d'estime s'accompagne d'une impression de bien-être, de confiance, alors que sa frustration donne une impression de faiblesse, d'infériorité.

- le besoin associatif : qui fait que les hommes aiment les contacts sociaux et recherchent la compagnie de leurs semblables. Ce besoin est très fort chez l'humain et les chercheurs ont élucidé les circonstances dans lesquelles ce dernier est le plus urgent. Il s'agit de la peur résultant d'une menace et la frustration résultant d'une privation qui poussent l'individu à rechercher la compagnie d'autrui pour atténuer son anxiété. Le secours qu'il y trouve procède de sentiments de sympathie, de besoins de réconfort, caractéristiques du comportement associatif. L'organisation formelle ne tient pas compte de ces sentiments et de ces besoins alors qu'ils sont existants partout où il y a des hommes et qu'ils sont à la base des créations des organisations informelles.

- les attitudes envers le pouvoir

Exercer ou obéir au pouvoir inspire des sentiments intenses. Certaines personnes recherchent le pouvoir par ambition parce que, dans le contexte social, il est le plus souvent considéré comme un signe de réussite. Les attitudes envers le pouvoir sont étroitement liées aux mobiles égocentriques.

De nombreux autres mobiles liés à la personnalité comme la curiosité, l'émotion, les motivations économiques sont également cités dans la littérature (Tannenbaum,

1973;. Quels sont parmi tous ces facteurs ceux qui peuvent , en milieu organisationnel, avoir une influence sur la perception de l'individu?

2.1.3.1 Les facteurs influençant la perception

La perception est vue comme l'activité, le processus par lequel "une personne acquiert de l'information de son environnement" (Legendre, 1996). Percevoir, c'est juger, comparer, donner une signification (Hogue, 1980). L'auteur ajoute que c'est au niveau de la perception que se construit le cadre de référence à partir duquel l'individu établira ses jugements. Deux ensembles de facteurs influencent la perception. Les "facteurs de nivellement" regroupent un ensemble de facteurs à contenu social tendant à rendre semblables ou à niveller les jugements des individus appartenant aux mêmes milieux. Les "facteurs d'individualisation" réfèrent au vécu et aux expériences antérieures de l'individu (Hogue, 1980 p. 50). Dans ce dernier cas, le cadre de référence est différent selon les personnes puisque les facteurs d'individualisation assurent, en quelque sorte, une personnalité et une autonomie à la perception. C'est pourquoi on a coutume de dire que chacun voit les choses à sa manière.

La littérature sur les différences de perception inventoriée permet de constater que des facteurs internes comme la motivation, les attentes, l'image qu'on a de soi et des autres ainsi que des facteurs externes comme la place de l'individu sur l'échelle hiérarchique ont un effet sur la perception. Ces facteurs influencent le comportement et la manière dont un individu perçoit et interprète son environnement. Dans le domaine

des rapports avec autrui, la perception de chacun est, suivant la nature de ces rapports, influencée par des impressions de satisfaction ou de frustration. Quel que soit le niveau où elles se situent, les relations entre individus sont personnalisées. Les perceptions des faits sont, le plus souvent, influencées ou déformées par des motivations irrationnelles. Selon Tannenbaum (1973), l'organisation formelle a des exigences qui ne cadrent pas avec les caractéristiques de la personnalité et des motivations. Parce qu'elle est fortement hiérarchisée, la façon dont elle ménage les intérêts propres de ses membres est en partie fonction de la place où se situe chacun sur l'échelle hiérarchique. L'organisation est une sorte de «société de classes» où certains, au point de vue psychologique et économique, sont situés de façon plus avantageuse que d'autres. Il apparaît ainsi, entre les personnes situées à des échelons différents, des conflits imputables non seulement aux gradients de satisfaction mais aussi à d'autres différences entre échelons que sont 1) les différences de perception, 2) les différences d'idéaux ou d'identification à l'organisation.

2.1.3.2 Les différences de perception

Les personnes situées à des niveaux hiérarchiques différents sont sujettes à percevoir et à interpréter de façon très différente ce qui se passe au sein de l'organisation (Tannenbaum, 1973). Les individus situés à des échelons différents n'ont ni les mêmes motivations, ni les mêmes éléments d'appréciation, ni le même point de vue sur les événements qui ont lieu dans l'organisation. Chaque classe de la hiérarchie constitue un cercle social et un milieu psychologique totalement différent d'un autre. A

cause des contacts avec les compagnons de travail immédiats, les membres de différents groupes vivent dans des mondes qui ne se ressemblent pas. Les individus de chaque groupe ont, à maints égards, la même mentalité. Aux échelons plus élevés, le travail donne plus de satisfaction, et les dirigeants moins frustrés, ont tendance à voir la vie sous un jour favorable et à croire que tout le monde ressent la même chose qu'eux. Ceux qui sont au bas de l'échelle, par contre, vivent dans "une zone de dépression psychologique" où ils partagent tous la même vision décevante de leur milieu de travail.

Tannenbaum (1973) rapporte plusieurs études qui ont apporté des précisions sur les différences de perception en fonction du rang hiérarchique.

Morse (1953) a demandé à des employés de bureau et à leurs supérieurs, ce qu'ils pensaient de l'avancement dans leur compagnie. Il a constaté que les supérieurs avaient tendance à le relier au mérite alors que les employés eux, le voyaient comme une affaire de relation ou de chance (p. 40).

Kahn (1958) a mené une enquête au cours de laquelle il a demandé à des chefs d'atelier, des ouvriers et des contremaîtres ce à quoi chacun d'entre eux attache le plus d'importance dans un emploi. Les supérieurs étaient invités à indiquer les aspects sur lesquels ils croient que leurs subordonnés attachent le plus d'importance. L'étude a conduit aux conclusions suivantes:

- les différences de perception apparaissent aussi bien chez les chefs d'atelier jugeant les contremaîtres que chez les contremaîtres jugeant les ouvriers;

- les supérieurs se trompent sur l'importance que leurs subordonnés accordent à maintes caractéristiques de l'emploi et ils sous-estiment aussi leur besoin d'approbation sociale.

Maier, Hoffman, Hooven et Read (1961) ont à leur tour trouvé des discordances entre les réponses des «paires» supérieurs-subordonnés quand ils ont demandé à des chefs haut placés et à leurs subordonnés de l'échelon au-dessous de décrire les tâches du dit échelon. Ils ont trouvé que seulement 46% des paires interrogées étaient d'accord sur plus de la moitié des devoirs attachés à ces fonctions. Les disparités de perception sont encore plus remarquables quand il s'agit des entraves mises à l'accomplissement de ces fonctions, avec seulement 8,1% d'accord sur plus de la moitié des points.

Les chercheurs expliquent cette discordance, en partie, par des problèmes de communication car les différences d'autorité et de statut empêchent les subordonnés de communiquer librement avec leurs supérieurs sur des points importants. Aussi leurs perceptions risquent de ne jamais se rapprocher.

Dans le domaine de l'enseignement, Abraham (1972) a mené une étude auprès de 120 enseignants du primaire en Israël. Son objectif était d'explorer «le monde intérieur» des enseignants en tentant de définir comment l'enseignant se perçoit.

La technique du Q-sort a été utilisée. Le test s'est passé collectivement sous le sceau de l'anonymat. Chaque enseignant a reçu un paquet de 60 fiches, un feuillet-

réponse et un questionnaire personnel. Chacun devait se décrire à l'aide de ces fiches.

L'analyse des moyennes montre que les enseignants consultés ne s'attribuent que des traits positifs, écartant tous les traits négatifs. La description courante est positive à l'extrême et l'image présentée est fortement idéalisée.

Pour vérifier l'exactitude de ses interprétations, la chercheuse a comparé l'image ainsi recueillie à la description de l'image idéale de l'enseignant. Elle a demandé à 20 enseignants du même groupe de décrire, à l'aide du même Q-sort et conformément aux mêmes directives, l'enseignant idéal tel que chacun d'entre eux aurait voulu l'être.

Les conclusions de l'enquête montrent que la description que les enseignants font d'eux-mêmes est très proche de celle de l'idéal. Il existe chez eux une grande stéréotypie dans la description de soi. Leur conformisme est plus fort dans les traits considérés comme positifs que dans les traits indésirables. Ainsi, quand il s'agit de se percevoir, les enseignants refusent dans une large mesure de se décrire individuellement, présentant d'eux-mêmes l'image du bon enseignant. L'étude montre de plus que cette description stéréotypée n'est pas influencée par l'ancienneté professionnelle puisque anciens et nouveaux enseignants éprouvent tous le même besoin de présenter leur image de soi professionnelle d'après la norme idéale. Cette tendance de l'individu à se décrire d'après les traits communément admis par la société, que les chercheurs appellent le "socialement désirable" influence les réponses lors des enquêtes auprès des enseignants

(Abraham, 1972, p. 48).

L'auteure conclut que la formation des enseignants et la hiérarchisation du système pédagogique y sont pour quelque chose. En effet, dans la formation des enseignants, l'accent est toujours mis sur l'apprentissage des modèles désirables. Tout est constitué non pas d'événements concrets mais de règles et d'impératifs abstraits qu'il faut appliquer. On exige du stagiaire qu'il donne des leçons modèles pendant lesquelles il doit représenter au mieux ses qualités. Tout se fait généralement dans un climat de critique et de jugement, conditions qui favorisent l'apprentissage des mécanismes de défense du futur enseignant. De plus, le système pédagogique se distingue par son caractère hiérarchique avec la présence de l'enseignant au bas de l'échelle, son absence dans les prises de décision, son manque de prérogatives et sa dépendance oppressante vis-à-vis de ses supérieurs. La méthode des inspections, où l'inspecteur apparaît comme une autorité abstraite, provoque un recours aux mécanismes de défense. Ses brèves visites ne permettent pas la connaissance personnelle alors que le rencontrer est déterminant pour la carrière de l'enseignant.

Dans le but de déterminer les variables qui ont un effet sur la perception, Jean Léveillé (1970) dans sa thèse doctorale a comparé des groupes indépendants de sujets sur un critère commun, la perception du rôle du maître. Devant l'absence de données scientifiques concernant l'association de certains facteurs à la perception du rôle du

maître en milieu francophone, il a exploré quelques variables influençant la perception du rôle du maître en s'appuyant sur les données courantes de la littérature américaine et en tenant compte du contexte québécois.

La littérature inventoriée par Léveillé (1970) nous permet de constater que l'âge, le sexe, l'expérience dans l'enseignement, le niveau, le degré et la matière enseignée sont des facteurs qui reviennent le plus souvent dans les recherches même si les conclusions concernant leurs associations avec les perceptions et les attitudes sociales ne sont pas toujours clairement déterminées (p.52). La résidence et le lieu de la première scolarité sont d'autres variables indiquées par le chercheur. Les chercheurs soutiennent que les problèmes de communication sont, en partie, à la base des distorsions perceptuelles entre les membres d'une organisation (Bavelas, 1950; Maier *et al.*, 1961 cités par Tannenbaum, 1973; Mucchielli, 1978).

2.1.3.3 La communication

Dans une bureaucratie, les différents supérieurs prennent des décisions concernant leurs unités. Ces décisions sont transmises aux subordonnés sous forme de consignes ou d'instructions. Il se crée alors un réseau de communications qui devient une arme puissante au sein de l'organisation. En effet, dans un groupe structuré, la communication étant la base du processus de compréhension inter-personnelle, la manière de l'organiser et les moyens de transmissions utilisés peuvent constituer des contraintes ou des restrictions (Mucchielli, 1978).

Dans une organisation hiérarchisée comme la bureaucratie, il y a des voies obligées de la transmission de l'information et une inégalité entre les membres, du point de vue de l'accessibilité et de la participation aux décisions ou aux buts communs. Pour Flament (1965) cité par Mucchielli (1978), c'est la structure de la tâche qui impose une structure de communication et celle-ci s'organisera de façon optimale si le réseau est assez flexible alors que Mucchielli, quant à lui, fait constater que, dans un groupe, les communications se structurent spontanément, même s'il n'y a pas de tâche à réaliser, par le seul effet des perceptions sociométriques et des relations socio-affectives. Cette structuration de la communication a tendance à se stabiliser et à avoir toutes les caractéristiques d'un réseau formel, par le fait même qu'elle contraint les communications à emprunter des voies privilégiées. Par la suite, avec l'accroissement de la taille des groupes, se fait la différenciation entre le réseau formel hiérarchisé des postes et des rôles par rapport aux objectifs pratiques de la collectivité, représenté par l'organigramme, et le réseau informel des relations socio-affectives appelé sociogramme. Mucchielli précise que les recherches de Bavelas (1950) ont montré que la conduite, les réactions individuelles, le moral, la satisfaction de soi, la satisfaction du travail en groupe et du travail du groupe sont fonction de la structure du réseau (p. 58). Il soutient aussi que le réseau de communication a, par son organisation, des effets sur les attitudes, le moral, la perception et la réalisation de la tâche collective (p. 53). Ainsi, une certaine façon de libérer et de régulariser les communications inter-personnelles peut assurer une participation authentique et la créativité d'un groupe.

Hogue (1988) regroupe en trois catégories les obstacles à la communication :

- Les barrières d'ordre sémantique ou les conflits de mots sont une barrière importante. L'imprécision, les sens multiples, la méconnaissance et les différences culturelles peuvent rendre difficile l'échange entre deux personnes.
- Les barrières d'ordre individuel
- Les barrières d'ordre organisationnel. La nature même de la perception et de la faculté cognitive de l'humain sont le principal obstacle. Le champ perceptuel influencé par des facteurs tels l'âge, l'éducation, la culture, le groupe d'appartenance et les limites sensorielles entraîne des phénomènes comme le jugement de valeur, l'effet de halo et la mauvaise interprétation. La multiplicité des modes de communication entraîne souvent une ambiguïté du message. Il arrive aussi que l'on livre un message incomplet, croyant que le récepteur sait de quoi il s'agit. Tous ces obstacles rendent complexe la communication interpersonnelle. Cependant, plusieurs moyens peuvent la rendre plus efficace et améliorer les moyens de communiquer des individus.

Pour pallier les difficultés de communication au sein d'une organisation, Mucchielli (1978) propose que les responsables portent plus d'intérêts à l'aménagement des communications ascendantes, car de nombreuses recherches (Read, 1962; Blau et Scott, 1962; Argyris, 1966; Vaugel, 1967; Gemmill, 1970; cités par Mucchielli, 1978) ont montré qu'il y a un blocage automatique de l'expression des opinions personnelles ou des difficultés professionnelles pratiques de la part des subordonnés devant leurs supérieurs hiérarchiques. Pour éviter une pénalisation sur le plan personnel ou

professionnel, les subordonnés cachent leurs réactions, leurs remarques ou leurs critiques. Il est donc nécessaire de construire avec les subordonnés, un système de relations dans lequel l'ouverture et la franchise sont recherchées et récompensées.

Hogue (1988), suggère à son tour de réduire le plus possible, par le feedback, la distance qui s'établit entre l'émetteur et le récepteur. Il conseille aussi de réduire les messages et les demandes au strict minimum. Toute demande doit être précise et brève. Lorsqu'on a un ordre à donner, il doit toujours être énoncé d'une façon aussi impersonnelle que possible. Il est aussi nécessaire d'adapter son niveau de langage au récepteur de sorte que celui-ci puisse se sentir à l'aise.

S'il arrive que le subordonné acquiert suffisamment de compétence pour devenir lui aussi un supérieur, à ce moment là, la communication qu'il a avec son supérieur s'arrête mais les liens qu'il a établis demeurent et s'inscrivent dans les valeurs de l'organisation.

2.1.3.4 Rôle et statut dans l'organisation

Les notions de statut et de rôle sont essentielles à la compréhension du comportement d'un individu dans une structure organisationnelle. Le statut est le rang qu'occupe un individu dans un groupe ou un système social donné (Hogue, 1980). Il est à la fois la position dans la structure du groupe et la qualité de cette position. Le statut définit le rôle à jouer, c'est-à-dire les droits et les devoirs du titulaire avant même que

celui-ci ne soit nommé. Le statut peut se modifier au cours de l'apprentissage et de l'exercice du rôle qu'il définit. Il sera légitime si le titulaire satisfait aux exigences de son poste.

Le rôle constitue l'aspect dynamique de la structure sociale. C'est l'action exercée par une personne selon la position qu'elle occupe dans un groupe et dans l'organigramme. La façon dont un individu ayant un statut se comporte peut s'analyser en terme de rôle. Les rôles actualisent les statuts et se développent en relation les uns avec les autres. Ils permettent la régulation des relations entre les personnes qui occupent des positions différentes, réduisent la probabilité d'apparition de conflits et rendent les relations interpersonnelles plus harmonieuses.

Mendras Henri (1979 cité par Petit ,1988, p.129) définit le rôle comme "le faisceau des attentes qui règlent le comportement d'un individu dans une position donnée". Le rôle d'un agent est déterminé par les prescriptions normatives que l'organisation attache à son statut. Les droits et devoirs associés à une position organisationnelle sont, le plus souvent, définis dans des règlements, des définitions de poste ou des cahiers des charges et des textes de loi, de décret ou d'arrêté et ce, particulièrement dans les organisations publiques. Les prescriptions normatives que l'organisation attache au statut d'un agent lui sont rappelées de façon concrète mais aussi de façon nuancée par les attentes de ses supérieurs, ses pairs et ses subordonnés. Si les attentes auxquelles il est soumis sont trop nombreuses, ou s'il n'est pas préparé à la situation, il y aura

surcharge de rôle. Si, par contre, les attentes sont trop contradictoires et toutes également valorisées par l'agent, il y aura "conflit de rôle" (Petit, 1988, p. 130). Les deux situations peuvent créer des perturbations psychologiques. Mais si l'individu joue les rôles conformément aux attentes des autres, il acquiert le statut auquel il prétend et celui-ci prend de la valeur, au sens où les gens lui attribueront une qualité et l'individu aura envie d'acquérir un statut supérieur. Cette recherche constante de statuts contribue à la satisfaction du besoin de l'estime de soi.

Les trois points présentés ci-dessus circonscrivent l'émergence de la théorie mécaniste des organisations. En voici la synthèse : 1) La conception classique reflète, par sa mécanisation, la tentative d'appliquer la rationalité à l'action collective en voyant l'organisation comme une machine. Un peu plus tard, les observations de Weber sur la bureaucratie ouvrent la voie à la formulation d'une théorie mécaniste de l'organisation. L'organisation formelle est un modèle typique de bureaucratie. Parler d'une théorie mécaniste de l'organisation, c'est utiliser ce modèle pour l'appliquer à la compréhension des organisations. Avec ses nombreuses dysfonctions, la mise en application de ce modèle bureaucratique en fait ressortir les limites. Ainsi, la recherche de Hawthorne, avec la reconnaissance de l'importance du facteur humain, conduit à une nouvelle conception de l'organisation et de la gestion. 2) Le pouvoir dont le partage mène les intervenants à des comportements différents au sein de l'organisation. Les rapports entre individus deviennent asymétriques, au sens où certains ont plus de pouvoir que d'autres. Chaque groupe cherche à se servir de l'autre pour satisfaire ses propres intérêts. 3) le facteur

humain acquiert une grande importance dans l'organisation. Les motivations de l'individu, tels les mobiles égocentriques, le besoin associatif, les attitudes envers le pouvoir etc. sont désormais pris en compte dans l'ajustement de l'individu à l'organisation. Chacun participe, au sein de l'organisation, au même projet, se sent utile et nécessaire à l'accomplissement des objectifs du groupe. La communication assure le développement des relations interpersonnelles et permet à chacun de jouer son rôle. Il est donc préconisé de concilier les besoins fondamentaux des individus avec ceux de l'organisation.

2.2 La théorie des besoins

Cette seconde sous-section porte sur la théorie des besoins. Elle décrit premièrement la notion de besoin, deuxièmement, l'émergence du concept besoin dans le domaine du développement et troisièmement les catégories de besoin d'apprentissage.

2.2.1 La notion de besoin

Le besoin exprime "la nécessité ressentie d'obtenir quelque chose qui vous manque ou de se débarrasser de quelque chose dont on a trop" (Guoguelin et Mitrani, 1994, p.100); cette exigence, qui est vécue comme nécessaire à l'existence, naît de la nature ou de la vie sociale. Dans la vie courante, le mot besoin est souvent utilisé dans le sens de désir ou d'envie.

Maslow (1954) présenta les besoins sous la forme d'une pyramide à cinq niveaux, avec de bas en haut les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins

sociaux, les besoins d'estime et les besoins d'auto-actualisation. Mais malgré sa popularité, cette théorie de Maslow a été critiquée par de nombreux chercheurs. L'idée souvent critiquée était que, pour que naisse un besoin situé à un certain niveau de la pyramide, il fallait que les besoins des niveaux inférieurs soient suffisamment satisfaits, ce qui renfonçait l'idée d'une hiérarchie des besoins. En réalité, il n'en est pas ainsi car tout homme porte en lui la totalité de ses besoins en potentiel. D'autres études plus récentes ont permis d'établir que la priorité accordée aux besoins varie en fonction des individus et du moment (Hackman et Lawler, 1971; Porter et Steers, 1973), du milieu et de la culture (Goguelin et Mitrani, 1994), contrairement à ce que déclarait Maslow.

Goguelin et Mitrani soulignent donc "qu'il paraît plus juste de dire que la non-satisfaction d'un besoin du bas (besoin vital) peut entraîner la non expression des besoins de dessus. Cependant, ces besoins existent. Ils sont simplement provisoirement inhibés"(p.104). Ces auteurs ont également cherché à savoir si cette classification des besoins fondamentaux est uniquement représentative de la seule culture américaine et anglo-saxonne, ou bien si elle peut être étendue aux civilisations européennes. Ils ont testé en France, une échelle de besoins, amalgame des théories de Maslow et de Hughes et Kahn auprès d'une population de 1000 élèves et 500 cadres et ouvriers d'entreprises. Ils ont trouvé une concordance avec les résultats des recherches antérieures. Ils notent toutefois que, pour les populations grecques, les cadres et les ouvriers donnent des hiérarchies différentes, ce qui leur permet d'ajouter que le chemin de moindre résistance pour promouvoir une évolution volontaire ne sera pas le même

d'un pays à l'autre, voire d'une entreprise à l'autre (p.106). Ces chercheurs ont en outre, noté que le besoin d'être informé est beaucoup plus fort en France que dans les pays anglo-saxons: il se situe au niveau du besoin d'estime et, est même en tête chez les ouvriers. Ils expliquent cette situation par le fait que dans un tel milieu, l'information donnée à un subordonné l'est souvent "sous le sceau du secret" et est donc considérée par lui comme une marque d'estime, de confiance. Dans toutes les populations françaises, le besoin de se sentir responsable (c'est nous qui soulignons) vient en premier et le besoin de comprendre est placé à un niveau élevé par l'exécutant. Cependant, ces classements n'ont qu'une valeur statistique à cause de la complexité des systèmes. Quand les auteurs ont demandé à chacun de classer les mêmes besoins du plus important au moins important pour lui, tous les classements obtenus étaient différents. En conséquence, ils assument que, même s'il existe un chemin de moindre résistance pour faire évoluer la société globale, chacun de ses membres pose un problème particulier. Goguelin et Mitrani concluent alors que la satisfaction des besoins fondamentaux peut constituer un puissant levier d'évolution, mais la façon de s'y prendre doit être en liaison avec les valeurs dont il faut tenir compte.

Dans le domaine de l'éducation, la littérature révèle que le besoin est illustré en terme d'écart, d'absence. Plusieurs auteurs (Tyler, 1950; Kaufman, 1972; Nadeau, 1981) ont tenté de définir le concept "besoin". Ils semblent presque tous unanimes à déclarer que le besoin naît d'un écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Le besoin est donc considéré comme "l'écart entre la situation actuelle et ce qui est jugé idéal au

bon fonctionnement d'un individu, d'un groupe, d'un système d'apprentissage, d'enseignement ou de formation" (Lapointe, 1992, p. 39).

Kaufman (1972) définit le besoin comme étant, "l'écart mesurable, qui existe entre ce qui est (*situation actuelle*) et ce qui devrait être"(*situation désirée*).

Cependant, déterminer la situation idéale pose souvent des problèmes à cause de son caractère subjectif. En effet, dès qu'il faut la cerner, on ne peut éviter de se référer aux jugements et aux valeurs des individus concernés. La notion d'écart de Kaufman a été critiquée par Scriven et Roth (1991); Guba et Lincoln (1981;1982).

Scriven et Roth (1978) attirent l'attention sur la distinction à faire entre besoin et idéal. Ils soutiennent que la définition de Kaufman ne distingue pas la notion de besoin de la notion d'idéal. En effet, Kaufman (1972) définit le besoin comme un écart entre la situation actuelle et une situation idéale. Comme l'idéal est un concept difficile à identifier et à définir, il est, selon Scriven et Roth (1991), presque impensable d'obtenir un consensus sur la façon dont il pourrait être défini. Il est donc préférable d'éliminer son utilisation dans le contexte d'une évaluation de besoin car, il est possible d'identifier un besoin sans qu'on ait à connaître ce qu'est l'idéal. Pour Roth (1990), le concept de besoin ne peut être réduit à la notion d'idéal. Pour éviter toute confusion, elle propose de définir le concept besoin en tenant compte de l'idéal, la norme, l'état minimal satisfaisant, l'état attendu et l'état désiré.

Une seconde faiblesse relevée par les auteurs est l'identification de tous les besoins comme étant des besoins non satisfaits. Kaufman (1972) considère qu'un besoin est inexistant s'il n'y a pas d'écart entre une situation actuelle et une situation idéale. Les critiques lui reprochent de ne pas distinguer les besoins de base ou de maintien, des besoins supplémentaires. Scriven et Roth (1990) définissent les besoins de base comme des besoins déjà satisfaits dans un programme éducationnel existant et qui doivent être maintenus car ils sont nécessaires à l'apprentissage de l'étudiant. Les besoins supplémentaires sont des nouveaux besoins qui devront être satisfaits dans le futur. Ces derniers impliquent un changement quelconque au sein d'un programme ou des ressources alors que les besoins de base doivent être maintenus dans le nouveau programme. Cette distinction veut dire que les individus ont besoin de choses qu'ils possèdent déjà autant que des choses qui leur manquent. Scriven (1991) suggère alors de tenir compte de tous les besoins lors de l'évaluation des besoins.

Le concept de besoin présente un intérêt particulier en éducation, même s'il est encore utilisé dans une totale confusion. Il est souvent utilisé indifféremment pour rendre compte «des notions de désir, de tendance, d'aspiration, d'intérêts, de mobile, de préférence ou d'absence, de manque et d'insuffisance»(Lapointe, 1981, p. 6), dans le but de rendre compte de l'ensemble des comportements humains. Cette sur-utilisation du concept explique aussi la confusion des objectifs poursuivis par ceux qui tentent d'analyser des besoins.

Barbier et Lesne (1977) situent le besoin sur deux registres. Ils font ressortir le caractère à la fois objectif et subjectif du besoin. Le besoin est considéré à la fois comme une nécessité, une exigence et comme le sentiment de cette exigence, de cette nécessité. Il n'a donc d'existence que pour les individus qui le ressentent.

Lapointe (1992, p. 40), se référant à cette double signification du concept besoin a utilisé le néologisme "conceptanalyse" pour désigner l'action qui consiste à étudier des besoins. Ainsi, l'analyse postulant l'existence objective d'un besoin peut favoriser le consensus, alors que la conception s'appuyant elle, sur le caractère subjectif, présuppose que le besoin est fonction des perceptions, des opinions, des valeurs et des représentations des individus concernés. Etudier des besoins requiert donc la consultation des personnes impliquées dans la situation. Mais comme les positions des différents partenaires peuvent être diversifiées et même contradictoires, l'auteur suggère d'utiliser des techniques favorisant la libre expression de tous (p. 42).

2.2.2 L'émergence du concept de besoin dans le domaine du développement international

L'étude de Miala (1982) portant sur les problèmes de l'éducation en Afrique francophone montre que les théories de développement économique soutiennent que la coexistence des peuples de cultures différentes provoque inévitablement un changement dans l'échelle de valeurs des peuples les moins industrialisés. En conséquence, les perceptions des besoins vitaux de ces peuples seront modifiés, de sorte qu'ils

chercheront à vivre comme les peuples les plus avancés avec lesquels ils sont en contact. On avance que “ les comportements issus de ces contacts provoqueront la découverte et l'adoption de nouvelles aspirations qui se traduisent ultimement en nouveaux besoins” (p.7). Cette théorie reconnaît cependant que le processus n'est pas automatique puisque cette mutation doit se greffer sur une culture qui existe déjà. Elle n'est donc réalisable qu'après un certain temps. C'est pourquoi une attention particulière a été portée à l'école et aux autres médias formels et informels de socialisation. Pour permettre la satisfaction de ces nouveaux besoins, l'environnement doit être innové. Alors que les nouveaux besoins vont être l'élément incitatif de changement de perception de l'environnement, de méthodes et de conditions de travail, alors que l'enseignement va fournir l'information technique devant faciliter l'introduction des activités innovatrices nécessaires.

Selon ce postulat, les différences entre individus sont dues aux caractéristiques propres aux individus. Celles-ci mises à part, la réceptivité aux idées nouvelles et la capacité des peuples d'accepter le changement sont fonction des besoins réels ou aléatoires que leur dicte l'environnement. La propension à accepter le changement sera fonction des besoins qu'ils ressentent. Il est alors considéré qu'une fois que leur socialisation aux valeurs sous-jacentes à la situation désirée adéquatement réalisée, leurs besoins coïncideront avec ceux des peuples des pays avancés, dont la situation est considérée comme l'idéal à atteindre. Ce sont les besoins qui vont orienter les aspirations humaines et déterminer les rapports que les individus, appartenant ou non,

à un même groupe social nouent entre eux. Si des individus réagissent différemment face à un fait semblable, c'est surtout parce que leurs besoins ne sont pas identiques. Le fait qui constitue un problème pour les uns peut ne pas l'être pour les autres. Ainsi l'évolution des besoins a constitué la plaque tournante des théories de développement et l'école a été identifiée comme le meilleur instrument de transmission des valeurs.

Mais l'école instituée en Afrique pendant la colonisation s'est développée indépendamment des exigences du contexte social. Elle crée des scolarisés en surnombre sans que ceux-ci ne soient équipés pour répondre aux exigences du secteur traditionnel qui connaît pourtant un déficit de main d'œuvre. Cette dysfonction est à l'origine des tentatives de réforme des systèmes éducatifs qui ont lieu actuellement dans la plupart des pays africains.

Dans le même ordre d'idées, Bacqueline (1994) souligne que c'est récemment que le concept de besoin a commencé à être utilisé dans le domaine du développement. L'intérêt manifesté pour ce concept est lié au renouvellement de la vision du développement, suite aux critiques faites à la théorie des années 50 et 60, qui assimilait le développement à la croissance économique. A la Conférence Mondiale de L'Emploi (CME), réunie par le Bureau International du Travail (BIT) en 1976, les besoins de base ont été consacrés objectif prioritaire du développement. Le concept de besoin a donc acquis une grande popularité et chacun reconnaît désormais la satisfaction des besoins comme finalité du développement.

Le concept demeure toutefois empreint d'un certain nombre d'ambiguïtés. La CME assimile les besoins de base à l'accès à des biens et services. On postule que la jouissance des biens et services qualifiés d'exigences minimales universelles est censée combler les besoins de base de tout individu. Pourtant, les théories des besoins avancent que le besoin est essentiellement un "état de manque ou de déséquilibre, physiologique ou perceptuel, éprouvé par un individu" (Bacquelaine, 1994, p. 422). Tout comme les théories de développement économique, la théorie des besoins de base, assume que toutes les personnes éprouvent les mêmes besoins. Cette ressemblance n'est pas un fait du hasard, car l'intérêt pour les besoins de base s'est manifesté seulement quand l'ancien paradigme de développement a été fortement remis en question.

Selon la définition du BIT, l'éducation en tant que besoin de base est approchée par le canal de l'accès aux services d'éducation. Ainsi l'accès à des équipements comblerait un besoin essentiel d'éducation (Bacquelaine, 1994, p. 423). L'auteure note pourtant que la consultation des différentes listes de besoins établies par des auteurs comme Murray (1938), Malinowski (1944), McClelland (1953) et Maslow (1954) montre qu'aucun de ces auteurs ne retient l'éducation parmi les besoins fondamentaux de l'homme. Seul Malinowski a rangé l'éducation dans la catégorie des réponses culturelles au besoin de maturation et de croissance du jeune humain désignant par là tous les systèmes de socialisation mis en place par le groupe pour accueillir le jeune et le mener à l'âge adulte en lui transmettant les savoirs, croyances et valeurs de ce groupe.

L'éducation est donc envisagée comme un processus au service de la satisfaction d'un besoin global de développement et d'adaptation sociale.

Les conditions qui ont présidé à la gestation de la théorie des besoins de base dans le domaine du développement ont forgé l'idée selon laquelle l'école est la clé principale du développement socio-économique, celle qui générerait le plein emploi, l'accroissement de la productivité, la modernisation de l'industrie et de l'agriculture, la réduction de la natalité, tous les avantages que les pays en développement pourraient en quelque sorte tirer de la scolarisation. A la suite de telles conceptions, les états africains décidèrent d'investir dans l'éducation. Mais l'investissement dans l'école n'a pas donné les résultats attendus. L'enseignement s'est alors retrouvé à la barre des accusés. Il est responsable de tous les maux : exode rural, chômage des diplômés, iniquité dans la distribution des revenus, des richesses, des statuts, etc.

En réponse à ces reproches, des réformes ont été initiées; mais ces tentatives se sont soldées par des échecs car de nombreux obstacles s'opposent à la transformation de l'école classique. Parmi ceux-ci, il y a l'opposition des élites qui perçoivent les réformes scolaires comme une menace à l'encontre de leurs privilèges, le refus des bénéficiaires eux-mêmes qui voient la modification de l'école classique comme le moyen de vouloir leur offrir une formation au rabais et enfin l'attitude négative de nombreux enseignants qui considèrent l'introduction des activités pratiques et productives comme une atteinte à leur statut de fonctionnaire. Agboton et Moussa Mede (1994), affirment qu'au Bénin, "l'introduction d'activités productives dans les programmes scolaires a eu

comme conséquence majeure un bouleversement de la fonction enseignante et l'éclatement de la fonction d'éducateur". Ils appuient leur constat par cette remarque de Beraho-Beri (1982) :

Les enseignants se voyaient engagés dans un processus nouveau où il ne s'agissait plus tellement d'être un "bon enseignant" détenteur d'un savoir à transmettre le plus fidèlement possible aux élèves, suivant un schéma pré-établi, mais d'être un éducateur capable d'appréhender et de maîtriser les dimensions nouvelles qu'implique le processus d'interaction entre les activités éducatives et les activités productives.

Cette situation n'est pas inconnue des autres pays de la sous région.

2.2.3 Les catégories de besoins d'apprentissage

La pratique d'analyse de besoins peut viser différents objectifs. Elle est, pour les uns, orientée vers une recherche ou une cueillette de données se situant au niveau de la mise au point de méthodes et de moyens pédagogiques nécessaires à l'enseignement ou à la formation. Pour les autres, elle est orientée vers l'exploration des finalités des programmes. Dans le processus d'enseignement ou de formation, les principaux modèles d'analyse de besoins inventoriés permettent de regrouper en deux catégories principales les objectifs pouvant être produits :

- la première catégorie est qualifiée de besoins d'apprentissage qui s'expriment en termes d'objectifs d'apprentissage (connaissances, attitudes, habiletés) à inclure dans un éventuel programme d'études ou de formation. Cette phase permet d'identifier le quoi enseigner;
- la seconde catégorie correspond aux besoins d'intervention qui s'énoncent en termes de méthodes, de moyens et de ressources à mobiliser pour favoriser l'atteinte des

objectifs d'apprentissage. Il s'agit d'identifier le comment enseigner. Le tableau 2.2 présente ces deux catégories de besoins, le type d'objectifs produits, leur fonction et le résultat de chacune d'elle.

Tableau 2.2

Catégories de besoins d'apprentissage. (Lapointe, J.J. ,1992 p.57)

Besoins d'apprentissage	Besoins d'intervention
- objectifs d'apprentissage	- méthodes, moyens, ressources
- fonction de diagnostic	- fonction d'intervention
- problème	- solution

Lapointe (1981) ajoute une autre dimension du besoin en éducation : l'aspect interne et externe du besoin. Le besoin d'apprentissage peut être de type interne ou externe. Le besoin de type interne ne déborde pas du cadre du système. Il se définit comme "le résultat de la mesure de l'écart existant entre les variables d'objectifs du système et ses variables de sortie". Dans ce premier cas, on considère que les variables d'objectif du système ne peuvent être remises en question. Le besoin d'apprentissage de type externe est, quant à lui, "le résultat de la mesure de l'écart existant entre les variables d'objectif du système et les variables d'objectifs de l'environnement" (p.30). Dans ce second cas, les variables d'objectifs du système peuvent être remises en cause et on utilise l'opinion d'agents extérieurs pour en vérifier la pertinence.

Cette sous-section a présenté en premier la notion de besoin qui montre la confusion qui règne autour de ce concept. Le concept étant très utilisé en éducation, il s'avère utile de s'entendre sur sa définition. Pourtant, les auteurs n'arrivent encore pas à un consensus. En second lieu, il a été question de la notion de besoin qui n'est apparue qu'à une date récente dans le domaine du développement international, c'est-à-dire, au moment où la Conférence Mondiale de L'Emploi a consacré les besoins de base comme priorité de développement. Le besoin d'éducation devrait être satisfait par l'accès aux services éducatifs. L'école en tant que clé principale du développement socio-économique entreprend alors de grandes réformes. En troisième lieu, cette sous-section a enfin examiné les catégories de besoin, besoin d'apprentissage et besoin d'intervention qui peuvent également être de type interne ou externe.

2.3 La notion de compétence dans la formation des enseignants

Depuis quelques années, les milieux de l'éducation ont connu un engouement pour le mouvement basé sur la compétence dans le cadre de la formation et du développement professionnel. Poirier *et al.* (1979) soulignent que c'est en 1970 que le mouvement basé sur la compétence a commencé à marquer le domaine éducationnel. A partir de ce moment, un intérêt croissant pour la compétence que doivent démontrer les étudiants, les professeurs et les administrateurs est né; et depuis les vingt dernières années, la popularité du concept "compétence" dans le perfectionnement professionnel ne cesse de s'accroître (p. 47). Cette section traite des compétences que doit posséder

un enseignant pour l'exécution de sa tâche.

Nous examinerons sommairement 1) les différentes définitions du concept de compétence pour retenir celle à partir de laquelle nous dégagerons 2) les compétences professionnelles des enseignants et les orientations qui en découlent pour la formation continue.

2.3.1 Le concept de compétence

De nombreuses critiques visent depuis un certain temps, à inciter l'institution scolaire à changer ses pratiques pour les adapter aux exigences d'un monde en pleine mutation. Il est, de plus en plus, souhaité que le milieu scolaire mette plus l'accent sur le développement de la compétence que sur l'acquisition des connaissances.

Dans le domaine de la formation, le concept "compétence" est utilisée différemment selon les auteurs et aussi selon le contexte. Louis *et al.* (1996) affirment que les spécialistes de programmes de formation et les responsables de la formation dans les institutions d'éducation emploient généralement le terme compétence au sens de *construit théorique* comme, par exemple, lorsqu'on parle d'un ensemble de compétences attendues ou de compétences psychopédagogiques (p. 416). Envisager la compétence comme un construit théorique, revient à postuler implicitement que celle-ci peut faire l'objet d'un enseignement alors que des auteurs comme Jedliczka et Delahaye (1994) croient que les institutions de formation ne peuvent que développer les capacités

susceptibles de faire émerger la compétence professionnelle puisque celle-ci se modifie constamment.

Dans le langage courant et le langage spécialisé, l'idée de compétence est bien souvent reliée à celle de *connaissance qui mène à l'action*. Aussi, la compétence est présentée comme un "ensemble d'habiletés permettant d'agir de manière cohérente et adaptée à différentes situations dans un domaine d'intervention" (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). Par ailleurs, au cours des années 1970, des auteurs inspirés d'une perspective behavioriste considéraient que la compétence pouvait être prise comme un synonyme d'*objectif pédagogique*, ce qui selon le *National Council on Measurement in Education*, restreint largement la portée du concept. Pour sa part, Cardinet (1982), sans vouloir établir un lien entre compétence et objectif, souligne cependant que la notion de compétence sert à désigner une catégorie d'objectifs particuliers, les objectifs de fonctionnement. Il précise que, dans ce cas, la compétence est définie par l'analyse des rôles et des tâches de la personne en fin de formation.

La compétence est aussi utilisée au sens de *standard performance*. Ainsi, dire d'une personne qu'elle est compétente, c'est porter un jugement global sur elle, à partir de standards reconnus par le milieu où elle exerce. La compétence équivaut alors à la capacité (Louis *et al*, 1996).

2.3.2 La compétence professionnelle des enseignants

Puisque nous nous intéressons à la formation continue des enseignants, nous envisageons la compétence dans le sens de "la capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes exigeant l'exécution d'un grand nombre d'opérations" (Legendre,1993). Cette définition réfère à la compétence professionnelle liée à la fonction enseignante. Comme le précisent Louis *et al* (1996) cette compétence s'observe par l'utilisation efficace des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour l'accomplissement des tâches professionnelles.

Elle varie selon les contextes de l'exercice de la profession et se manifeste dans des situations réelles de pratique d'enseignement. Comme la compétence prend sa source dans les attentes du milieu de pratique professionnelle, il revient donc aux institutions de formation d'identifier et de développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui favorisent l'émergence des capacités qui constituent la compétence professionnelle. Pour ce faire, la formation des enseignants doit dépasser la seule acquisition des savoirs.

Nelson et Prindle (1992) ont mené une étude auprès de directeurs et enseignants de 40 districts scolaires du Midwestern State. Elles ont tenté d'identifier les compétences d'un enseignant pour élèves doués en milieu rural. Ces chercheurs déclarent que les caractéristiques désirables chez ce type d'enseignant apparaissant régulièrement dans la littérature sont: l'intelligence, la connaissance de la matière, l'enthousiasme, la stabilité et la maturité émotionnelle, la créativité et l'imagination, le goût de travailler avec des

enfants brillants et le dévouement. Elles font aussi remarquer que les termes «caractéristiques» et «compétences» sont souvent utilisés de façon interchangeable. Des qualités comme l'enthousiasme, l'empathie et l'ouverture sont signalées comme énoncées dans un modèle de compétence. Nelson et Prindle (1992) arrivent à la conclusion que la formation des enseignants devrait être basée sur les compétences.

Généralement, les études sur les compétences des enseignants indiquent quelles connaissances et habiletés spécifiques devraient être acquises. L'éducateur efficace doit donc posséder à la fois les traits personnels et les habiletés pédagogiques identifiées dans les études sur les caractéristiques et les compétences des enseignants.

Dans le même ordre d'idées, Ornstein (1993) mentionne que les nombreuses études entreprises sur les compétences des enseignants ont abouti à des résultats confus et contradictoires. L'enseignement est, en effet, un acte complexe qui est en même temps une science et un art; ce qui fonctionne dans certaines situations, avec certains élèves, peut ne pas fonctionner dans d'autres. Ainsi distinguer un bon et un mauvais enseignant est tellement difficile que les experts éprouvent des difficultés à définir et mesurer la compétence d'un enseignant. Le plus souvent, la recherche sur l'efficacité de l'enseignant porte soit sur son style, soit sur ses compétences. Il apparaît que le modèle de comportement et les méthodes d'un enseignant sont influencés par ses expériences d'enseignement, ses perceptions et sa formation initiale. Au fil des années, ce style devient plus enraciné et son changement demande des efforts considérables.

Traditionnellement, la recherche sur le style d'enseignement portait sur ce que faisait l'enseignant et comment il le faisait. La tendance actuelle est d'identifier les comportements spécifiques de l'enseignant qui ont une relation directe avec les résultats de l'élève. C'est ce que Ornstein (1993) a appelé l'approche *process/product* dont il dénonce certaines limites. En effet, les critiques soutiennent qu'il est impossible de définir et de quantifier les éléments qui affectent la relation enseignant-élève car les pressentiments de l'enseignant, ses jugements professionnels et son intuition peuvent être aussi importants que ses comportements et ses méthodes spécifiques. Des caractéristiques personnelles comme l'enthousiasme, l'empathie, la gentillesse et la nature même de l'être humain pourraient être plus déterminantes qu'une formation sur des méthodes pédagogiques précises. C'est pour de telles raisons que les chercheurs suggèrent l'utilisation du terme plus précis de «compétence de l'enseignant».

Les compétences de l'enseignant concernent généralement ce que fait celui-ci pendant l'enseignement plutôt que ses caractéristiques personnelles ou ses modèles d'enseignement (Ornstein, 1993, p. 24). L'approche "compétences de l'enseignant" consiste à définir avec soin des listes d'énoncés de comportements spécifiques. Bien que des critiques acerbes reprochent à ces listes de n'identifier que des compétences minimales, il est cependant, reconnu qu'elles permettent d'identifier facilement l'incompétence d'un enseignant.

Cette approche «compétence de l'enseignant» peut donc être utilisée pour prendre des décisions sur le personnel pourvu que ces décisions soient basées sur un échantillonnage adéquat des performances (Ornstein,1993).

Poirier *et al*, (1979) ont mentionné qu'El Mehdiwi (1971) a indiqué qu'un programme de formation et de développement professionnel conçu pour des enseignants devrait tenir compte des besoins des domaines suivants:

- connaissance de la discipline à enseigner;
- connaissance des modèles et techniques d'évaluation;
- planification en classe;
- utilisation efficace du matériel pédagogique;
- meilleure connaissance des étudiants;
- gestion de la classe (Traduction libre).

Prenant en compte les observations des différents spécialistes (El Mehdiwi, 1971; Poirier *et al*, 1979; Prindle et Nelson, 1992; Ornstein,1993; Louis *et al*, 1996), nous avons décidé de porter l'attention sur l'approche par compétence. La compétence étant entendue comme la capacité qu'a un individu d'accomplir de façon efficace, des tâches et des rôles professionnels complexes. L'approche par compétence peut être reliée au courant constructiviste, courant selon lequel, "une connaissance se construit par l'interaction de l'individu avec son environnement" (Louis *et al*.,1996, p. 422). Les compétences de l'enseignant doivent donc concerner des savoirs, des savoir-faire et des

attitudes nécessaires dans son milieu de pratique.

Les compétences attendues par le milieu de pratique doivent, par conséquent, constituer le point de départ et l'aboutissement des activités de formation. Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles exige 1) une analyse des rôles et des fonctions que les professionnels doivent exercer maintenant et dans le futur; 2) une adaptation des contenus disciplinaires afin de cerner les aspects qui contribuent à l'expression des rôles et fonctions nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles. L'intégration des contenus disciplinaires devient ainsi une opération à prendre en compte lors même de l'élaboration du programme de formation.

Nous avons dans notre étude, tenté d'explorer l'écart de perception entre les enseignants et leurs supérieurs hiérarchiques, en les interrogeant sur des domaines de compétence pour lesquels ils perçoivent un besoin de formation continue. Le chapitre III présente la méthodologie de cette étude.

CHAPITRE III

3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le présent chapitre a pour but de présenter la méthodologie de cette étude. Il traite, dans la première partie, de l'échantillon et de la population et dans la deuxième de l'instrumentation. Cette seconde partie a trois sous-sections à savoir 1) le choix de l'instrument de mesure, 2) l'élaboration de l'instrument de mesure et 3) l'administration du questionnaire. La troisième partie du chapitre décrit les variables mesurées et, enfin, la quatrième présente les procédés d'analyse des données qui sont utilisés.

3.1 Description de l'échantillon et de la population

Alors qu'antérieurement, l'identification des buts éducatifs relevait exclusivement de la compétence des spécialistes qui avaient droit de regard sur le programme de formation, il est, depuis quelques années, devenu de plus en plus fréquent de voir cette identification s'effectuer à partir d'une large consultation auprès des individus représentant l'ensemble de la population touchée directement ou indirectement par un programme d'études.

Plusieurs auteurs (English et Kaufman,1975; Lapointe,1981) sont d'avis que l'implication des intéressés favorise l'acceptation des changements à apporter dans un programme de formation et en facilite l'implantation et la dispensation. En effet, leur participation est une des conditions essentielles à respecter si l'on veut éviter que les

participation est une des conditions essentielles à respecter si l'on veut éviter que les recommandations issues de l'étude ne demeurent purement théoriques, sans jamais aboutir à des changements concrets dans le milieu.

Pour cerner l'opinion des principaux intervenants du milieu scolaire du premier degré sur la formation continue et, afin d'identifier des différences de perception, 30 écoles ont été choisies au hasard sur la liste officielle des écoles de la CUN. Ces listes sont contenues dans les rapports de rentrée 1995-96, obtenus auprès des inspections et de la DEPD. Les enseignants et directeurs des 30 écoles, les conseillers pédagogiques et des inspectrices des quatre inspections primaires ont été invités à répondre au questionnaire qui comportait une liste d'énoncés de compétence qui pourraient faire l'objet d'un programme de formation continue des enseignants du premier degré.

L'étude a été menée auprès d'une clientèle des secteurs public et privé. Mais à cause de la situation qui prévalait au moment de l'enquête, seuls deux établissements privés ont participé à la recherche. En effet, à cause du non paiement des salaires des fonctionnaires, l'année scolaire 1995-96 avait été perturbée par de nombreuses grèves d'enseignants et d'étudiants. La rentrée scolaire qui devrait, chaque année, être effective le premier octobre, n'a eu lieu, dans les établissements publics, qu'au début du mois de janvier 1996. L'année scolaire qui devrait prendre fin le 30 juin 1996 a été prolongée afin de permettre aux enseignants de compléter leur programme et de rattraper le retard

accusé. Les établissements privés ayant moins d'arriérés de salaire ont connu moins de perturbation en cours d'année scolaire. Ils ont été autorisés à fermer avant les écoles publiques de sorte qu'au moment de notre passage seuls quelques-uns d'entre eux étaient encore ouverts. Et même parmi ceux-ci, certains ont été réticents à participer à l'étude. Le tableau 3.1 présente le nombre de sujets ayant répondu au questionnaire, pour chaque secteur d'enseignement. Deux inspectrices ayant dans leurs circonscriptions des écoles publiques et privées ont coché les deux cases à la fois.

Tableau 3.1

Répartition des répondants par secteur d'enseignement

Secteur	Nombre
Public	310
Privé	12
Public et Privé	2
Total	324

L' échantillon est composé de ces quatre groupes d'intervenants :

1) les enseignants

Pour cette étude, sont inclus dans cette catégorie, les instituteurs et les instituteurs-adjoints en service dans une école de la CUN, au moment de l'enquête. Les instituteurs et instituteurs-adjoints détachés dans d'autres institutions ou en disponibilité et qui, par conséquent, n'ont plus de tâche d'enseignement, n'ont pas été pris en compte.

2) les directeurs d'école

Un directeur ou une directrice d'école est une personne responsable de l'administration et de la gestion d'un établissement d'enseignement (Legendre, 1993). Son rôle est tout d'abord pédagogique puis administratif.

Dans le cadre de notre étude, cette sous-population se réfère aux individus nommés officiellement à la tête d'une école primaire. Ils sont instituteurs ou instituteurs-adjoints déchargés de cours ou tenant encore une classe.

3) les conseillers pédagogiques

Un conseiller pédagogique est une personne chargée de conseiller le personnel enseignant et d'assurer l'animation pédagogique en matière d'innovation. Son rôle est d'encadrement et de conseil. Pour notre étude, seuls les conseillers pédagogiques en service dans les inspections primaires ont été retenus.

4) les inspecteurs

L'inspecteur est un cadre de supervision. Son rôle est de contrôle, d'administration et d'animation. Toutes les inspectrices du premier degré se trouvant à la tête d'une inspection primaire, dans la CUN, au moment de l'enquête, ont été considérées dans l'étude. Le tableau 3.2 présente la répartition de l'échantillon et de la population selon la fonction.

Tableau 3.2

Répartition de l'échantillon et de la population du personnel enseignant la CUN(Nombre et poucentage)

Fonction	Échantillon (Nombre et %)		Population (nombre)
Enseignants	282	19,20%	1468
Directeurs	29	24%	121
Conseillers	10	100%	10
Inspectrices	3	75%	4
Total	324	20,21%	1603

3.2 L'instrumentation

3.2.1 Choix de l'instrument de mesure

La procédure employée pour cette étude est la cueillette de données par voie de questionnaire. Notre choix s'est porté sur un tel instrument de cueillette et de mesure pour plusieurs raisons:

- la facilité d'utilisation qui ne nécessite pas un personnel spécialisé;
- la rapidité d'administration qui permet de toucher plusieurs établissements à la fois;
- les conditions de travail des enseignants: ce volet est un point important dont nous avons tenu compte. Au moment de la collecte de données, les enseignants accusaient quatre mois d'arriérés de salaire. Ils sont le plus souvent obligés

d'exercer une seconde activité pour arrondir les fins de mois, de sorte qu'ils ne pouvaient accorder qu'une portion minime de leur temps pour compléter un questionnaire;

- la possibilité d'assurer l'anonymat des répondants, facteur ici très important, compte tenu du climat politique qui prévalait et des conséquences professionnelles que pourraient avoir certaines réponses;
- le temps dont nous disposions pour mener à terme notre recherche;
- et le problème de la langue de communication.

Il s'agit en fait, dans la présente recherche, de recourir aux perceptions des enseignants et de leurs supérieurs hiérarchiques pour colliger des informations sur les besoins de formation continue. Il est bien entendu que, tous les facteurs du milieu organisationnel qui peuvent avoir une influence sur la façon dont les individus apprécient un événement les concernant ou concernant d'autres personnes, n'ont pas été pris en compte. Il n'en demeure pas moins que, cette étude peut permettre, de disposer d'informations substantielles sur les différences perceptuelles entre les différentes catégories d'intervenants du premier degré.

3.2.2 L'élaboration et validation du questionnaire

Pour répondre à l'objectif de cette recherche, un questionnaire a été élaboré et distribué dans plusieurs écoles et inspections de la CUN. Pour chacun des énoncés, les répondants ont été invités à exprimer premièrement leur perception du niveau de besoin

de formation pour eux-mêmes ou pour leurs subordonnés et d'indiquer deuxièmement, l'importance qu'ils accordent à chacun des six domaines dans lesquels étaient regroupés les énoncés.

L'instrument est constitué de deux parties:

- a) La première partie, contenant les questions relatives à l'identification socio-professionnelle des répondants, comporte cinq questions se rapportant:
 - au sexe;
 - à l'âge;
 - au nombre d'années d'expérience;
 - à la fonction actuelle;
 - au secteur d'enseignement.
- b) La seconde partie du questionnaire est constituée d'une banque de 49 énoncés de compétence et habiletés. Elle doit servir à recueillir des informations sur les perceptions qu'ont les enseignants et leurs supérieurs hiérarchiques des besoins de formation continue des enseignants.

L'identification des énoncés qui composent cette partie s'est faite à partir de la revue des écrits sur la formation et le perfectionnement des enseignants (Poirier *et al.*, 1979; Prindle et Nelson, 1992; Ornstein, 1993; Roland *et al.*, 1996) qui nous a permis de recenser les compétences attendues pour un enseignant. Nous nous sommes également basée sur les objectifs des nouveaux programmes de l'enseignement du

premier degré (1987). Nous avons donc retenu les compétences qui nous paraissent pertinentes pour le contexte nigérien afin de les inclure dans l'instrument de mesure. Le questionnaire repose aussi sur les résultats d'une étude menée en 1989 auprès de 196 enseignants du premier degré, étude qui nous avait permis d'identifier les domaines où les enseignants du premier degré du Niger réclamaient un perfectionnement urgent. Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants du premier percevaient des besoins de perfectionnement pour tout ce qui a trait à leur intervention auprès de l'élève et de leurs rapports avec les autres professionnels et la communauté (Hassane-Tinga, 1989).

Les domaines identifiés dans cette étude, ont été pris en compte dans l'élaboration du présent questionnaire.

Par ailleurs, la présentation du questionnaire a été élaborée à partir de Nadeau (1988) et Javeau (1990).

La validation du questionnaire s'est faite en trois phases :

Phase 1

La liste de 52 énoncés a été présentée sous forme de questionnaire qui a ensuite été soumis à un groupe de 30 personnes : 24 enseignants, trois directeurs d'école et trois conseillers pédagogiques. Ces personnes avaient toute latitude pour émettre des critiques et des suggestions sur tous les énoncés. Il leur était possible de dire quel énoncé devrait être retenu ou rejeté, lequel était mal formulé ou incompréhensible. Leur critique constructive a permis la reformulation et ou le retrait de certains énoncés et la

mise au point d'énoncés additionnels.

A la seconde étape, une rencontre avec les membres de ce groupe a eu lieu. Il s'agissait d'une discussion en groupe d'une heure de temps permettant de vérifier que leurs consignes ont toutes été bien comprises et prises en compte dans la révision du questionnaire.

Phase 2

L'instrument obtenu à l'issue de cette démarche a été soumis à un groupe de dix spécialistes en éducation composé de deux didacticiens, un évaluateur, un linguiste, deux conseillers pédagogiques, deux inspecteurs primaires et deux anciens directeurs d'école. Chaque observateur a fait des critiques écrites sur le questionnaire et une rencontre individuelle a eu lieu avec chacun d'eux.

Le but de cette seconde validation était d'évaluer le questionnaire quant au fond et à la forme et aussi de nous assurer qu'il était accessible à tous dans la formulation des questions, la précision des directives et la présentation générale. Une importance capitale a été accordée à cette opération, étant donné l'originalité même du questionnaire et de son utilisation dans le contexte nigérien. Ainsi, les directives ont pu être explicitées et la lettre d'accompagnement clarifiée pour une meilleure compréhension. Comme produit, il a été possible d'obtenir une nouvelle version du questionnaire composée de 49

énoncés répartis dans six domaines. En effet, à la demande de certains participants, le domaine initialement intitulé “stratégies et techniques psychopédagogiques” a été scindé en deux, dans le souci d’équilibrer le nombre d’énoncés dans chaque domaine.

Phase 3

Avant d’être présenté sous sa forme définitive, cette version du questionnaire a été soumise à un groupe de 28 personnes (enseignants et directeurs) et celles-ci ont été invitées à y répondre. L’analyse des réponses a permis de vérifier une fois de plus les qualités de l’instrument de mesure et de faire la mise à l’épreuve du volet technique de la correction. Après quelques ajustements mineurs, la version finale du questionnaire contenant 49 énoncés regroupés dans six domaines et cinq questions démographiques, a été élaborée. Les 49 énoncés du questionnaire étaient regroupés dans les six domaines suivants :

- 1) Méthodes didactiques;
- 2) Stratégies psychopédagogiques;
- 3) Techniques psychopédagogiques;
- 4) Théories générales;
- 5) Fondements en éducation;
- 6) Débats actuels en éducation.

Dans cette section du questionnaire, les répondants devaient exprimer leurs

opinions sur une échelle de type Likert allant de 1 à 7, où 1 = Aucun besoin et 7 = Besoin très fort.

La fidélité d'un test concerne la précision de l'instrument peu importe ce qu'il mesure (Vallerand, 1989). Pour se prononcer sur la cohérence interne des énoncés d'un instrument de mesure, les valeurs de alpha devraient être suffisamment élevées. Selon Nunnally (1989), des valeurs de 0,70 sont généralement acceptables quant à l'estimation de la fidélité d'un instrument psychologique. L'auteur ajoute que pour des études exploratoires, un coefficient alpha variant entre 0,50 et 0,60 est acceptable. Afin de vérifier la fidélité et la cohérence interne des énoncés de l'instrument de mesure élaboré pour cette étude, le Reliability analysis (SPSS) a été utilisé pour calculer le coefficient de Cronbach. Les énoncés dont les valeurs alpha oscillent entre 0,82 et 0,91 ont été retenus.

Tous les enseignants et tous les supérieurs hiérarchique étaient appelés à répondre aux mêmes énoncés. Seule la question introductive était différente selon le groupe de répondants. Pour les enseignants, il est posé la question suivante: *Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants?* alors que pour les autres groupes la question devient: *A votre avis, vos enseignants ont-ils besoin d'une formation dans les domaines suivants?*

Toutes les questions sont présentées sous forme d'énoncés nécessitant une réponse "fermée", mais à la fin de chaque série d'énoncés, une question ouverte permet

aux répondants de justifier leurs options sur l'importance accordée à ce domaine dans la formation continue des enseignants du premier degré. Un exemplaire intégral du questionnaire utilisé pour les enseignants et pour les supérieurs est présenté à l'annexe B et C.

Le nombre peu élevé de répondants dans certaines sections rendait difficile l'utilisation des tests statistiques. Pour favoriser une analyse et une interprétation pertinente des données, des regroupements ont dû être effectués. De ce fait, certaines échelles ont été réduites. Pour l'âge, l'échelle initiale du questionnaire était :

- moins de 25 ans;
- entre 25 et 35 ans;
- entre 36 et 45 ans;
- entre 46 et 55 ans;
- entre 56 et 65 ans.

Nous l'avons alors ramenée aux trois échelles suivantes :

- moins de 25 ans;
- entre 25 et 45 ans;
- 46 ans et plus.

Nous avons procédé de la même façon pour le nombre d'années d'expérience et avons obtenu les échelles ci-dessous :

- Moins de 5 ans;

- 5 à 10 ans;
- 10 à 20 ans;
- 21 et plus.

3.2.3 Administration du questionnaire

Pour mener à terme cette recherche, nous avons demandé et obtenu l'autorisation du Ministre de l'éducation nationale dont une copie est présentée en annexe. Nous avons ensuite rencontré les responsables de l'éducation pour les sensibiliser sur cette recherche. Après avoir informé la Direction Régionale de l'Éducation et de la Recherche (DRER), nous avons pris contact avec les inspections afin de recueillir la documentation nous permettant d'effectuer notre échantillonnage. Nous leur avons par la même occasion, remis une copie de l'autorisation de recherche qui nous été octroyée par le ministre de l'éducation nationale. Une fois l'échantillonnage des écoles effectué, nous avons informé les inspectrices des écoles retenues. Elles étaient à leur tour chargées de prévenir les directions d'école de notre passage éventuel dans les établissements.

Le questionnaire a été distribué entre le 1^{er} juin et le 15 juillet 1996. Et dans tous les cas, les 350 questionnaires ont été distribués par la chercheuse: 335 dans les écoles et 15 dans les inspections primaires.

Cette démarche nous a permis de présenter l'objectif de la recherche et de clarifier

les procédures à suivre pour répondre aux questions et aussi d'obtenir l'accord verbal de participation des enseignants. Notons cependant que les participants n'ont pas jugé utile de remplir le formulaire de consentement. En effet, celui-ci demandait à la personne de s'identifier en inscrivant son nom et prénom. Compte tenu de l'atmosphère de suspicion qui régnait dans le pays à ce moment précis, nous nous sommes contentée de leur accord verbal. En effet, à cause de l'incertitude qui régnait suite au coup d'État militaire du 27 janvier 1997, l'offre d'anonymat ne semblait pas convaincre les participants. Ils ont cependant donné leur accord de participation et nous les avons crus sur parole. Des questionnaires pour l'inspectrice et ses conseillers pédagogiques ont été déposés dans chaque inspection.

Dans chaque école retenue, les enseignants et leur directeur (trice) ont été invités à répondre au questionnaire. Étant donné le nombre relativement faible des inspectrices et des conseillers pédagogiques en service dans la CUN, il a été convenu de les rejoindre tous.

Un maximum de dix jours a été accordé à tous pour répondre aux questions. Les réponses ont été récupérées par la chercheure. Le tableau 3.3 présente le nombre de questionnaires distribués, le nombre de réponses reçues et le nombre de questionnaires valides retenus pour exploitation. En effet, parmi les questionnaires reçus, neuf ont été écartés parce qu'ils étaient remplis de façon incomplète. Trois répondants avaient omis de remplir la partie servant à recueillir des informations sur leurs caractéristiques socio-

professionnelles, deux n'ont donné que leurs caractéristiques personnelles, alors que les quatre autres questionnaires étaient tout simplement inutilisables.

Les réponses valides ont été codées et compilées durant le mois de janvier 1997, de sorte qu'il a été possible de commencer les analyses statistiques des données en février 1997.

Tableau 3.3
Nombre de questionnaires distribués et de questionnaires récupérés selon la fonction

Catégorie	Distribués	Récupérés	Valides
Enseignants	305	290	282
Directeurs	30	30	29
Conseillers	11	10	10
Inspectrices	4	3	3
Total	350	333	324
	(100 %)	(95,14 %)	(92,57 %)

3.3 Les variables étudiées

Un ensemble de variables personnelles et organisationnelles sont susceptibles d'influencer la perception. Ce sont : l'âge, le sexe, l'expérience, le niveau, le degré et la matière enseignée (Leveillé, 1973), les facteurs de nivellement et les facteurs d'individualisation (Hogue, 1980) et la différence entre échelons (Tannenbaum, 1973). Certaines des variables ont été prises en compte dans le cadre de cette étude.

3.3.1 Les variables démographiques

Cinq variables permettent d'obtenir des renseignements personnels sur le répondant: âge, sexe, expérience dans l'enseignement, fonction actuelle et secteur d'enseignement. La définition opérationnelle de ces variables se présente ainsi :

Âge : l'âge mesuré en années chronologiques varie entre moins de 25 ans et plus de 65 ans et plus;

Sexe : (1) Masculin, (2) Féminin;

Expérience : exprimée en années de travail, varie entre moins de 5 ans et plus de 40 ans;

Fonction actuelle : la fonction au moment de l'enquête:
(1) enseignant(e), (2) directeur(trice)
(3) conseiller(e) pédagogique, (4) inspecteur(trice);

Secteur d'enseignement : le secteur dans lequel œuvre le répondant :
(1) public, (2) privé.

3.3.2 Les variables constituant le perfectionnement

Lors de cette étude, une liste de 49 énoncés a été proposée à un échantillon d'enseignants, de directeurs d'école, de conseillers pédagogiques et d'inspectrices primaires de la CUN. Les énoncés étaient regroupés dans six domaines qui pourraient constituer un programme de formation continue des enseignants du premier degré.

Rappelons que pour chacun des énoncés, les répondants devaient indiquer le niveau de besoin sur une échelle de type Likert, à 7 points, où 7 indique un besoin de formation très fort et 1 aucun besoin de formation.

Les six domaines sur lesquels devaient se prononcer les enseignants et leurs supérieurs ont été indiqués sommairement dans l'élaboration de l'instrument de mesure. Leur détail se présente comme suit :

1) Les méthodes didactiques

Une méthode se définit comme un ensemble de techniques agencées en vue d'atteindre un ou des objectifs pédagogiques (Legendre 1993). Dans le cadre de notre étude, nous entendons, par méthode didactique les techniques susceptibles de faciliter l'enseignement des différentes disciplines scolaires qui composent le programme de l'enseignement du premier degré. Sept énoncés permettent d'évaluer le besoin de formation perçu par les répondants dans ce domaine. Ce domaine se présente comme suit :

- a) Pour les enseignants : Sentez-vous le besoin d'avoir une formation sur les domaines suivants?
- b) Pour les supérieurs : A votre avis, vos enseignants ont-ils besoin d'une formation dans ces domaines?
 - 1. Maîtriser les méthodes d'enseignement du français
(Expression orale et écrite)
 - 2. Maîtriser les méthodes d'enseignement des mathématiques
 - 3. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'histoire et de la géographie
 - 4. Maîtriser les méthodes d'enseignement des sciences
 - 5. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'éducation physique
 - 6. Maîtriser les méthodes d'enseignement des APP
 - 7. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'éducation civique et morale.

2) Les stratégies psychopédagogiques

En éducation, Legendre (1993) souligne que le terme stratégie est surtout associé à la didactique, tout comme les termes technique et méthode. La stratégie pédagogique est un plan d'action qui vise l'atteinte d'un ou de plusieurs buts éducationnels. La stratégie psychopédagogique, quant à elle, vise en plus de l'atteinte des buts éducationnels, le développement global de la personnalité. Dans le cadre de cette recherche, neuf énoncés servent à évaluer les besoins perçus dans ce domaine. Ils réfèrent tous aux stratégies d'intervention de l'enseignant auprès de l'élève et du groupe-

classe et s'énoncent ainsi :

1. Maîtriser les stratégies d'intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage
2. Maîtriser les stratégies d'intervention auprès de grands groupes
3. Maîtriser les stratégies d'intervention dans une classe à plusieurs niveaux
4. Maîtriser les stratégies d'enseignement des enfants handicapés
5. Maîtriser les stratégies de développement de la créativité
6. Maîtriser les stratégies d'établissement de relations entre l'école et la société
7. Maîtriser les stratégies d'utilisation d'un matériel collectif insuffisant
8. Maîtriser les stratégies d'enseignement des valeurs
9. Maîtriser les stratégies d'établissement de relations de confiance avec l'élève.

3) Les techniques psychopédagogiques

La technique est un "savoir-faire fondé sur une série de règles précises et de procédés éprouvés par des pratiques" Legendre (1993).

Pour cette étude, ce domaine se compose des douze énoncés suivants :

- a) Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans ces domaines?
- b) A votre avis, vos enseignants ont-ils un besoin de formation dans ces domaines?
 1. Apprendre et appliquer les techniques de motivation de l'élève
 2. Apprendre les techniques de formulation des objectifs pédagogiques
 3. Apprendre et appliquer les techniques d'utilisation des modèles d'enseignement
 4. Apprendre et appliquer les techniques d'évaluation des apprentissages scolaires
 5. Apprendre et appliquer les techniques d'organisation de la discipline en classe
 6. Apprendre et appliquer les techniques d'aménagement de l'espace de la classe
 7. Apprendre et appliquer les techniques de préparation de leçon
 8. Apprendre et appliquer les techniques d'utilisation d'un nouveau manuel
 9. Apprendre et appliquer les techniques de fabrication de matériel didactique simple
 10. Apprendre et appliquer les techniques d'analyse de contenu d'un programme
 11. Apprendre et appliquer les techniques de participation à des travaux de groupe
 12. Apprendre et appliquer les techniques d'auto-évaluation de l'enseignement du maître.

4) Les Théories générales

Les cinq énoncés de ce domaine visent à évaluer les besoins perçus par les enseignants et leurs supérieurs. Les *Théories générales* sont un système de concepts, de connaissances, de modèles qui contribuent d'une part au développement de l'éducation et d'autre part aident à expliquer, prédire et intervenir dans les phénomènes éducationnels. Les cinq énoncés qui évaluent ce domaine se présentent comme suit :

- a) Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans ces domaines?
- b) A votre avis, vos enseignants ont-ils un besoin de formation continue dans ces domaines?
 - 1. Connaître les théories générales d'apprentissage
 - 2. Connaître les théories générales de développement d'un programme
 - 3. Connaître les théories de la personnalité
 - 4. Connaître les théories de développement de l'enfant
 - 5. Connaître les théories générales d'évaluation d'un programme.

5) Les fondements en éducation

L'instrument de mesure tente d'évaluer en cinq énoncés le besoin perçu en ce qui a trait aux fondements en éducation. Les fondements en éducation réfèrent aux choix des valeurs philosophiques, spirituelles, sociales et pédagogiques qui illustrent une conception d'éducation. Ces cinq énoncés se présentent ainsi :

- | | |
|----|---|
| a) | Sentez-vous le besoin d'avoir une formation continue dans ces domaines? |
| b) | A votre avis, vos enseignants ont-ils un besoin de formation continue |
| 1. | Connaître les fondements et les conceptions historiques de l'éducation |
| 2. | Connaître les fondements et les conceptions philosophiques de l'éducation |
| 3. | Connaître les fondements et les conceptions sociologiques de l'éducation |
| 4. | Connaître les fondements et les conceptions psychologiques de l'éducation |
| 5. | Connaître les fondements et les conceptions de l'évaluation en éducation. |

6) Les débats actuels en éducation

Ce domaine renferme onze énoncés relatifs aux problèmes qui sont actuellement débattus dans le système éducatif nigérien. Les onze énoncés suivants le composent :

- a) Sentez-vous le besoin d'avoir une formation continue dans ces domaines?
- b) A votre avis, vos enseignants ont-ils un besoin de formation continue dans ces domaines?
 - 1. Comprendre l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école
 - 2. Comprendre l'intégration de la prévention contre le sida et les MST dans les programmes scolaires
 - 3. Comprendre le problème de la protection de l'environnement
 - 4. Comprendre le choix des valeurs à transmettre
 - 5. Comprendre la réforme de l'éducation
 - 6. Comprendre le choix de l'enseignement en langues nationales
 - 7. Comprendre les problèmes de la double vacation
 - 8. Comprendre le problème de la scolarisation des filles
 - 9. Comprendre la participation des parents à l'achat des fournitures scolaires
 - 10. Comprendre l'éducation en matière de population
 - 11. Comprendre le choix de l'enseignement de la religion à l'école.

3.4 Procédés d'analyse des données

Une fois les questionnaires complétés, les données furent compilées et traitées selon une procédure informatisée à l'aide du logiciel "*Statistical Package for the Social Sciences*" (SPSS). Les statistiques descriptives notamment la moyenne arithmétique et l'écart-type sont utilisées pour résumer l'ensemble des données numériques recueillies, afin d'en ressortir l'information sous-jacente.

Pour comparer les différences de valeurs moyennes entre les groupes et évaluer celles qui peuvent être significatives, nous recourons à l'analyse de la variance et au test-t. De plus, afin d'identifier les écarts de perception entre les répondants selon le palier hiérarchique, le score-z a été utilisé pour comparer, dans chaque école, les perceptions des enseignants à celles de la direction puis, à l'intérieur de chaque inspection, les perceptions des enseignants ont été comparées à celles du ou des conseillers pédagogiques et à celles l'inspectrice. Notre instrument de mesure comportait, en outre, des questions ouvertes dont l'analyse a nécessité de procéder de façon qualitative. Nous avons ainsi procédé à une analyse des thèmes ressortis dans les réponses des enseignants et des supérieurs. Les résultats de ces analyses sont présentés au chapitre IV.

CHAPITRE IV

4 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'objectif de ce chapitre est de présenter et d'analyser les résultats recueillis lors de l'étude des différences perceptuelles sur les besoins de formation continue des enseignants du premier degré du Niger. Cette enquête fut menée en juin et juillet 1996, auprès du personnel enseignant de la Communauté Urbaine de Niamey.

Le chapitre comprend les cinq sections suivantes : 1) la première présente les répondants; 2) la seconde analyse les relations entre les perceptions des besoins des répondants et leurs caractéristiques socio-professionnelles; 3) la troisième porte sur les perceptions des besoins selon le palier hiérarchique au sein des institutions éducatives et 4) la quatrième décrit l'analyse des questions ouvertes et 5) la dernière section présente enfin un résumé des résultats.

4.1 Présentation des répondants

Cette section présente premièrement les caractéristiques socio-professionnelles des répondants et deuxièmement leurs perceptions globales des besoins par rapport aux six domaines du perfectionnement.

4.1.1 Caractéristiques socio-professionnelles des répondants

Le tableau 4.1 présente les fréquences et les pourcentages obtenus lors du dépouillement des informations sur les caractéristiques socio-professionnelles des répondants.

Tableau 4.1

Caractéristiques socio-professionnelles des répondants : sexe, âge, expérience, fonction actuelle et secteur d'enseignement (N = 324) (Nombre et pourcentage)

Caractéristiques	Nombre	Pourcentage
Sexe		
Féminin	251	77,5%
Masculin	73	22,5%
Âge		
Moins de 25	6	1,8%
26 à 45	305	94,4%
46 et plus	12	3,09%
Expérience		
Moins de 5 ans	24	7,4%
5 à 10 ans	92	28,4%
11 à 20 ans	142	43,8%
21 à 40	65	20,4%
Secteur d'enseignement		
Public	310	96,0%
Privé	12	3,7%
Fonction		
Enseignant (e)	282	87,0%
Directeur (trice)	29	9,0%
Conseiller (ère)	10	3,1%
Inspectrice	3	0,9%

Les rapports de rentrée 1995-1996 des quatre inspections primaires de Niamey font état de 1580 enseignants œuvrant dans les 121 écoles traditionnelles publiques et privées. La répartition se présente ainsi : 383 hommes (24,24%) et 1197 femmes (75,75%). Dix conseillers pédagogiques et quatre inspectrices sont chargés de l'encadrement pédagogique de ces enseignants.

Comme l'indique le tableau 4.1, l'échantillon semble être représentatif de cette population. Il est, en effet, composé de 22,5% d'hommes et 77,5% de femmes. Après le regroupement effectué pour fin d'analyse et d'interprétation, les catégories d'âge sont les suivantes : 1,8% a moins de 25 ans, 94,4% ont entre 25 et 45 ans et 3,09% ont 46 ans et plus. La répartition des sujets selon l'expérience est la suivante : 7,4% ont moins de 5 ans d'expérience, 28,3% ont entre 5 et 10 ans d'expérience, 43,8% ont entre 11 et 20 ans et enfin 20,4% ont plus de 21 ans d'expérience.

Concernant le secteur dans lequel œuvrent les répondants, la répartition suivante a été obtenue : secteur public 96,3% et privé 3,7%. Deux inspectrices s'étaient identifiées comme faisant à la fois partie des secteurs public et privé parce qu'elles avaient sous leur responsabilité des écoles des deux types.

Les répondants occupent quatre catégories de fonction : la première regroupe les personnes ayant essentiellement pour tâche l'enseignement (87%), la seconde regroupe les directeurs d'école (9%), la troisième, les conseillers pédagogiques (3,10%) tandis que la dernière catégorie se compose

des inspectrices (0,9%). Pour fin de comparaison les trois dernières fonctions sont regroupées.

En somme, cet échantillon est représentatif des enseignants de la communauté urbaine de Niamey quant au genre, à l'âge, à l'ancienneté et au secteur d'activité.

4.1.2 Besoins de perfectionnement

L'enquête décrite au chapitre précédent a permis d'identifier six domaines possibles pour des activités de formation continue des enseignants en exercice. Pour faire une synthèse des perceptions globales de l'importance accordée à ces six domaines (méthodes didactiques, stratégies psychopédagogiques, techniques psychopédagogiques, théories générales, fondements en éducation et débats actuels en éducation), on présente premièrement un histogramme et deuxièmement les statistiques descriptives correspondantes. La figure 4.1 présente les perceptions de besoin de l'ensemble des répondants pour les six domaines du perfectionnement.

Perceptions globales

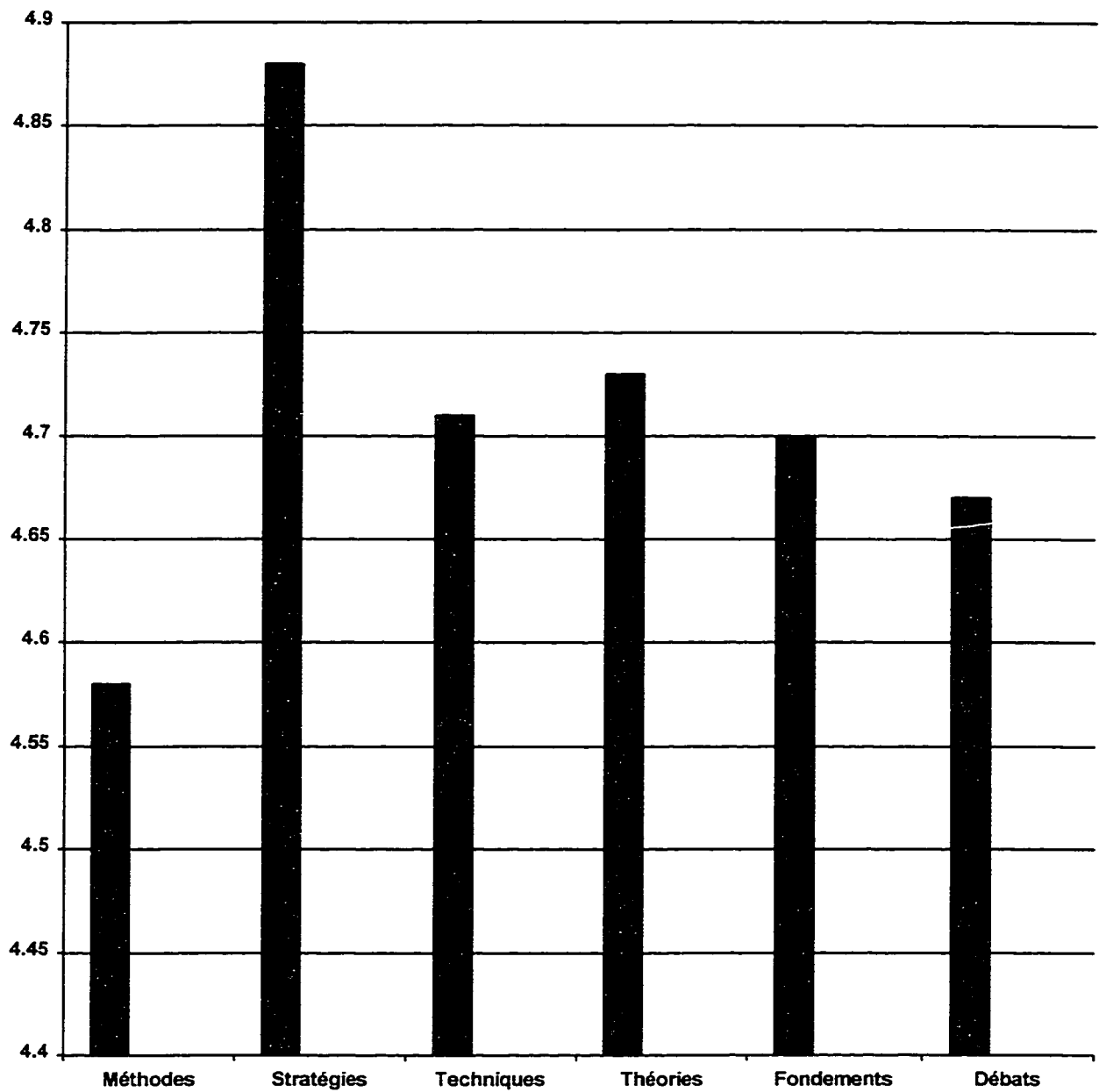


Figure 4.1 Histogramme correspondant à l'importance globale accordée au six domaines de perfectionnement

Ces mêmes données sont reprises sous forme numérique au tableau 4.2; cette fois, on y ajouté l'écart-type et le rang pour permettre une interprétation plus raffinée. On remarque que, par rapport à chacun des domaines, l'importance accordée est sensiblement la même malgré l'amplification que semble leur donner la figure 4.1. La formation dans le domaine des stratégies d'enseignement est jugée la plus importante et celle par rapport aux méthodes, la moins. Il y a aussi peu de variabilité dans les réponses. Règle générale, on semble avoir des perceptions homogènes par rapport à chacun des domaines. Aucun des domaines n'a obtenu une moyenne de perception supérieure ou égale à 5 sur 7; celles-ci varient entre 4,58 et 4,88.

Tableau 4.2

Moyennes et écarts-types et rangs des six domaines pour l'ensemble des répondants (N = 324)

Domaines	Moyennes	Écarts-types	Rang
Méthodes	4,58	1,44	6 ^e
Stratégies	4,88	1,45	1 ^{er}
Techniques	4,71	1,44	3 ^e
Théories	4,73	1,75	2 ^e
Fondements	4,70	1,77	4 ^e
Débats	4,67	1,38	5 ^e

Il est donc pertinent de se demander si ce peu de variabilité dans les perceptions des besoins de formation des enseignants se retrouve entre les répondants des différents sous-groupes qui constituent l'échantillon. Les hommes et les femmes perçoivent-ils les besoins de la même manière dans chaque domaine? Les enseignants plus âgés ou plus expérimentés sont-ils différents les uns des autres? Qu'en est-il des personnes à l'emploi des différents secteurs ou de celles occupant diverses fonctions?

4.2 Relations entre les perceptions et les caractéristiques des répondants

Pour répondre à ces questions, dans le cas de chacune des cinq variables socio-professionnelles retenues, un histogramme synthèse des perceptions des sous-groupes mentionnés est présenté. Sur cet histogramme, un astérisque indique les domaines où il y a des différences significatives. Par la suite, ces différences sont analysées soit à l'aide d'un test-t, soit à l'aide d'une analyse de la variance.

4.2.1 Comparaison selon le sexe

La figure 4.2 permet de distinguer les perceptions des besoins des répondants pour les six domaines du perfectionnement selon le genre.

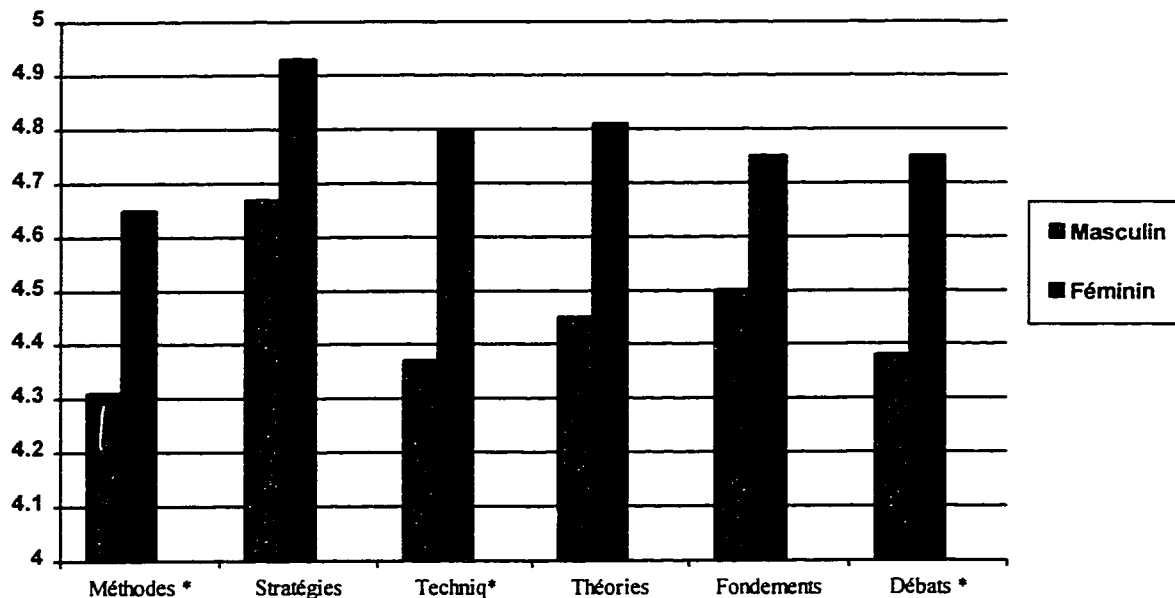


Figure 4.2 Histogramme correspondant aux perceptions moyennes des besoins de perfectionnement selon le sexe

La figure 4.2 permet de constater une certaine variabilité entre l'importance accordée aux différents domaines de perfectionnement par les hommes et les femmes. Tous les domaines de formation semblent être perçus plus importants par les femmes que par les hommes.

Un test -t a confirmé des différences significatives à un seuil de confiance $\alpha \leq 0,05$ entre les perceptions des hommes et des femmes sur trois domaines seulement : les *méthodes d'enseignement*, les *techniques psychopédagogiques* et les *débats actuels*. Dans les trois cas, les hommes

perçoivent moins de besoin de formation que les femmes. Ces résultats sont présentés au tableau 4.3.

Tableau 4.3

Perceptions des besoins: domaines "méthodes didactiques, techniques psychopédagogiques et débats actuels en éducation": moyennes et écarts-types pour hommes et femmes (N = 324)

Variable	Nombre	Moyenne	Écart-type	t
Méthodes				
Masculin	73	4,31	1,29	- 1,95
Féminin	251	4,65	1,48	
Techniques				
Masculin	73	4,38	1,33	- 2,24
Féminin	251	4,81	1,45	
Débats				
Masculin	73	4,39	1,25	- 2,02
Féminin	251	4,66	1,48	

*P ≤ 0,05

Lors de la présentation des résultats globaux, l'ensemble des répondants accordait moins d'importance aux *méthodes didactiques*. Cependant, le tableau 4.3 permet de constater que les hommes et les femmes n'expriment pas le même besoin de formation pour ce domaine. Les femmes, plus que les hommes, perçoivent un besoin de perfectionnement pour les *Méthodes didactiques*. Ceci confirme les travaux d'Abraham (1972) qui souligne que les enseignantes et les enseignants sont différents dans leurs méthodes et dans leurs pratiques et il faut en tenir compte pour répondre à leurs besoins de formation.

4.2.2 Comparaison selon l'âge

La figure 4.3 présente les perceptions des besoins de perfectionnement dans les six domaines en fonction de l'âge des répondants. Ceux-ci furent regroupés en trois catégories: les jeunes (moins de 25 ans), ceux d'âge moyen (entre 25 et 55 ans) et les personnes âgées (plus de 55 ans). Seules ces catégories d'âge ont permis de constater des différences significatives entre les perceptions des répondants.

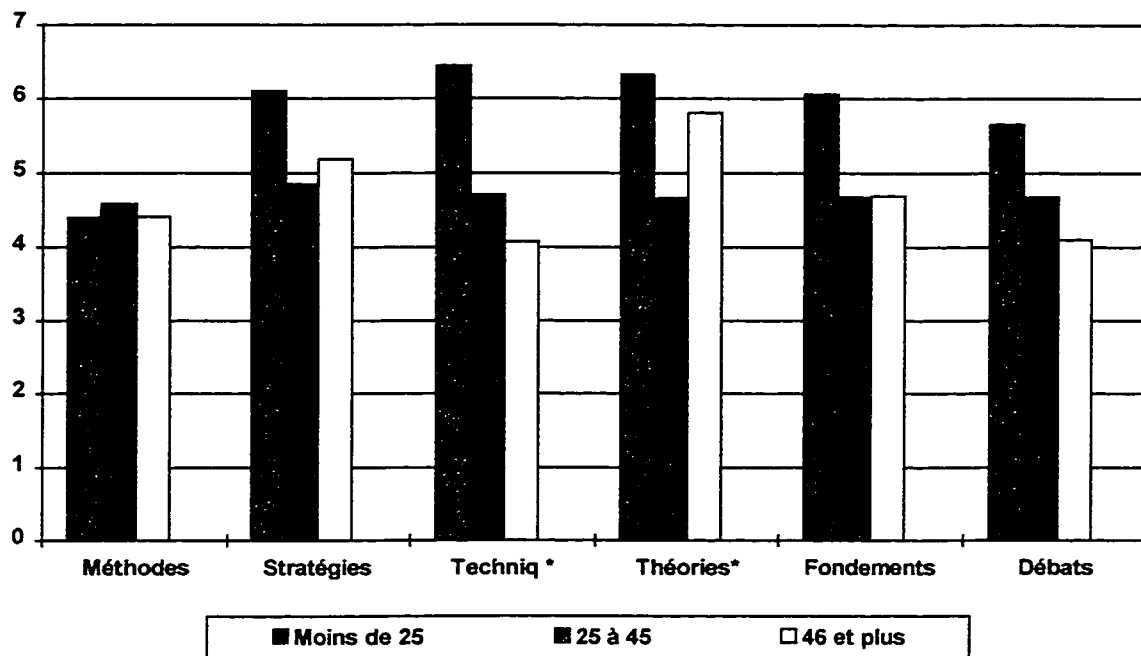


Figure 4.3 : Histogramme des moyennes des perceptions de besoin de perfectionnement par groupe d'âge

La figure 4.3 permet d'observer certaines différences entre les répondants selon leur âge. Il semble que, règle générale, les personnes plus âgées et celles qui sont moins âgées perçoivent les besoins de perfectionnement différemment de celles d'âge moyen. Cependant des différences statistiquement significatives à un seuil de probabilité $\alpha \leq 0,05$ furent identifiées dans deux cas seulement, soient les *techniques psychopédagogiques* et les *théories générales*. Le tableau 4.4 rapporte les résultats d'une analyse de la variance sur ces deux variables.

Tableau 4.4

Sommaire de l'analyse de la variance selon les groupes d'âge
(*Techniques psychopédagogiques et théories générales*)

Source de variation	d.l	SC	CM	F
Techniques psychopédagogiques				
Intergruppes	2	23,01	11,50	5,70*
Intragruppes	320	645,06	2,01	
Total	322	668,07		
Théories générales				
Intergruppes	2	30,90	15,45	5,16*
Intragruppes	320	958,74	2,99	
Total	322	989,63		

* $P \leq 0,05$

Pour identifier les groupes d'âge qui sont différents les uns des autres, un test Scheffe fut utilisé. Celui-ci révèle que, dans le cas des techniques psychopédagogiques, les répondants plus âgés considèrent que les besoins de perfectionnement sont moindres . Ils perçoivent les besoins de perfectionnement comme beaucoup moins pressants que les autres groupes d'âge. Les différences les plus grandes sont entre les répondants les plus jeunes et ceux qui sont plus âgés. Cette situation se comprend aisément si l'on se réfère à la campagne de recrutement rapide de jeunes enseignants qui a lieu dans le pays. En effet, comme le soulignent Reimers et Tiburcio (1993), dans les pays sous ajustement structurel, *“une des options utilisées pour économiser sur le coût des maîtres est d'accroître la proportion d'enseignants jeunes, inexpérimentés et temporaires, réduisant ainsi le salaire moyen”* (p. 49). Il est donc logique que ces jeunes enseignants qui ne reçoivent généralement qu'une formation rapide avant leur entrée dans la fonction aient nécessairement besoin d'un complément de formation sur tout ce qui touche au domaine de la pédagogie.

Un test Scheffe a aussi permis de constater que dans le cas des perceptions des besoins de perfectionnement dans le domaine des théories générales, les répondants plus âgés perçoivent des plus grands besoins de perfectionnement que les enseignants d'âge moyen. Cependant les perceptions des personnes âgées ne sont pas significativement différentes de celles des personnes plus jeunes.

4.2.3 Comparaison selon le nombre d'années d'expérience

La figure 4.4 présente une synthèse des perceptions des besoins de perfectionnement selon l'expérience des répondants. Les quatre catégories d'expérience suivantes : moins de 5 ans, 5 à 10 ans, 11 à 20 ans et 21 et plus sont celles qui sont retenues pour l'identification des différences entre les groupes.

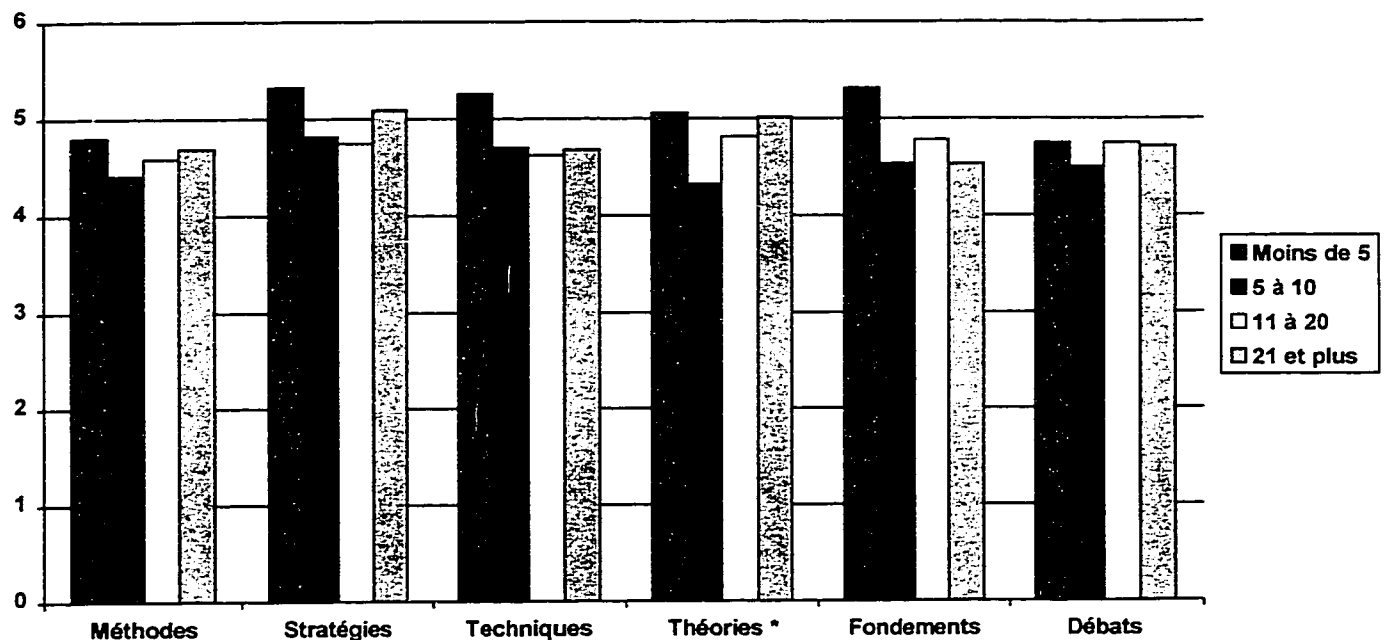


Figure 4.4 Histogramme des perceptions moyennes de besoin de perfectionnement selon le nombre d'années d'expérience

L'observation de la figure 4.4 permet de constater très peu de variabilité de perceptions de besoin de formation continue entre les groupes d'expériences différentes. L'analyse de la variance effectuée confirme ce constat. Elle n'a

permis de constater de différences significatives à un seuil $\alpha \leq 0,05$ que pour le seul domaine des *théories générales*. Ainsi les répondants qui ont une expérience de 5 à 10 ans ont des perceptions différentes de ceux qui ont une expérience de 11 à 20 et de ceux qui ont 21 ans d'expérience et plus.

Un test Scheffe permet de constater que les répondants qui ont une expérience de moins de 5 ans et ceux qui ont 21 ans et plus accordent plus d'importance aux *théories générales* dans la formation continue des enseignants. Ceci paraît normal compte tenu de l'évolution des connaissances et de la réforme de l'enseignement en cours dans le pays. Des nouveaux programmes et des nouveaux manuels ont été élaborés, en 1987, pour l'enseignement primaire. La généralisation de ces manuels est actuellement en cours. Mais les enseignants n'ayant reçu pour l'utilisation de ces manuels que des formations ponctuelles, il est normal que même les "anciens", ceux qui ont une longue expérience dans l'enseignement, perçoivent un besoin de formation. A ce propos, un directeur d'école faisait le commentaire suivant : *«Les enseignants ne maîtrisent pas le contenu du nouveau programme; ce programme est vaste. C'est pourquoi nous demandons des éclaircissements sur ce programme qui est mal adapté.»*

Le tableau 4.5 présente les résultats de l'analyse de la variance pour le domaine théories générales selon l'expérience des répondants.

Théories générales

Tableau 4.5

Sommaire de l'analyse de la variance selon le nombre d'années d'expérience
(*Théories générales*)

Source de variation	d.l	SC	CM	F
Intergroupes	3	24,20	8,06	2,67 *
Intragroupes	320	966,73	3,02	
Total	323	990,92		

* $P \leq 0,05$

4.2.4 Comparaison selon le secteur d'enseignement

La figure 4.5 présente les perceptions des besoins de formation continue des répondants, pour chacun des six domaines et selon que ceux-ci oeuvrent dans le secteur public ou privé.

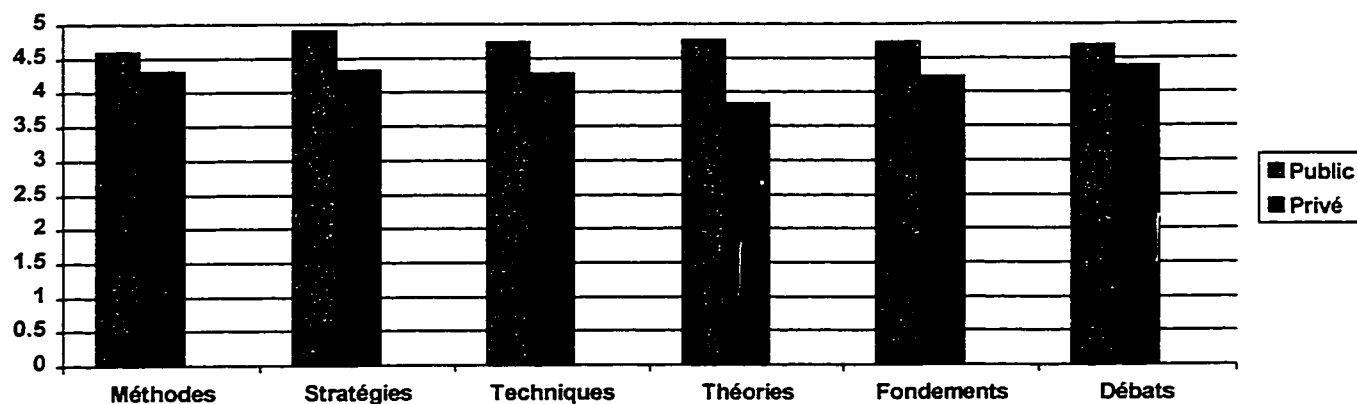


Figure 4.5 Histogramme des moyennes des perceptions de besoin de perfectionnement selon le secteur d'enseignement

Il y a, à l'observation de la figure 4.5, peu de variabilité entre les perceptions des répondants des secteurs public et privé. C'est seulement pour les perceptions concernant les *théories générales* que se remarquent les différences les plus grandes. Mais les analyses statistiques n'ont pas permis d'identifier de différences significatives à un seuil de confiance $\alpha \leq 0.05$ entre les deux groupes.

4.2.5 Comparaison selon la fonction

Cette variable réfère à la fonction du répondant au moment de l'enquête. Elle n'a pas révélé de différence significative pour les quatre groupes pris séparément. Pour les fins de l'analyse et vu le nombre peu élevé de sujets dans certaines catégories, tous les supérieurs hiérarchiques (directeurs, conseillers pédagogiques et inspectrices) sont regroupés dans un seul ensemble pour être comparé aux enseignants.

Un histogramme correspondant aux perceptions des besoins de formation continue des deux groupes et pour chacun des six domaines est présenté à la figure 4.6. Suivront ensuite les résultats des tests statistiques identifiant des différences significatives.

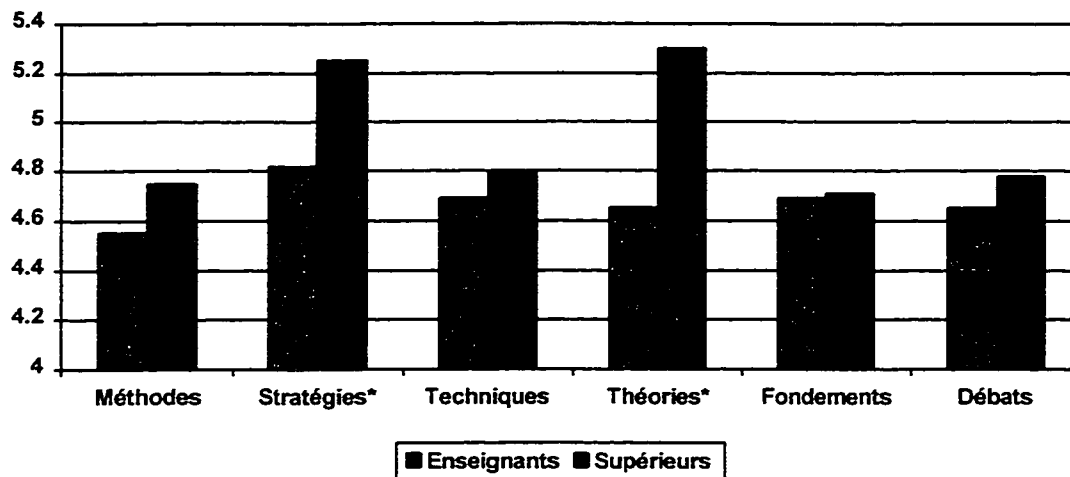


Figure 4.6 Histogramme des perceptions de besoin de perfectionnement selon la fonction

L'observation de la figure 4.6 laisse apparaître une différence entre les perceptions des enseignants et celles des supérieurs. Les supérieurs perçoivent de plus grands besoins de formation chez les enseignants. Cependant, c'est seulement dans deux domaines, les *stratégies psychopédagogiques* et les *théories générales*, que les tests statistiques ont confirmé des différences significatives à un seuil de confiance $\alpha \leq 0,05$. Ces résultats sont présentés au tableau 4.6.

Théories générales

Tableau 4.6 Test-t

Perceptions de besoins : Domaines des théories générales et techniques psychopédagogiques: moyennes et écart-types pour enseignants et supérieurs

Variable	Nombre	Moyenne	Écart-type	t
Théories générales				
Enseignants	282	4,65	1,75	-2,26
Supérieurs	42	5,30	1,62	
Stratégies psychopédagogiques				
Enseignants	282	4,82	1,48	-2,20
Supérieurs	42	5,25	1,12	

* $P \leq 0,05$

Pour ce qui a trait aux perceptions des besoins dans le domaine des *théories générales*, les supérieurs perçoivent un plus grand besoin de perfectionnement chez les enseignants que ne le perçoivent ces derniers. Ces résultats confirment ceux des recherches menées en milieu organisationnel, résultats selon lesquels, les supérieurs se méprennent toujours sur l'importance que leurs subordonnés attachent à maintes caractéristiques de l'emploi (Tannembaum, 1973, p.44). Dans le domaine des *stratégies psychopédagogiques*, les supérieurs perçoivent également plus de besoins de

perfectionnement que les enseignants. Pour résumer les perceptions globales des répondants selon les variables socio-professionnelles, un tableau synthèse est présenté à la prochaine section.

4.2.6 Synthèse des perceptions globales des besoins de formation continue

Le tableau 4.7 présente une synthèse des perceptions des répondants selon les variables démographiques à savoir le sexe, l'âge, l'expérience, le secteur d'enseignement et la fonction et pour les six variables du perfectionnement retenues pour cette étude.

Tableau 4.7

Synthèse des perceptions de besoin de formation continue des répondants selon les variables socioprofessionnelles et de perfectionnement

Variable	Méthodes	Stratégies	Techniques	Théories	Fondements	Débats
Sexe	X		X			X
Âge			X	X		
Expérience				X		
Secteur						
Fonction		X		X		
Total	1	1	2	3	0	1
				- consensus	+ consensus	

Il ressort de la lecture du tableau 4.7 que la variable dépendante sur laquelle il y a le moins de différence de perception est le domaine des *fondements en éducation*. Aucune variable socio-professionnelle n'a permis d'identifier des différences statistiquement significatives le concernant . Cependant, c'est sur les *théories générales* qu'il y a le plus de différences de perception : différences entre les répondants jeunes et les répondants âgés, entre les répondants qui ont moins d'expérience et ceux qui ont une longue expérience, des différences enfin entre les groupes des diverses fonctions. Le

domaine des *techniques psychopédagogiques* est le second domaine pour lequel apparaissent des différences de perception : différences entre les hommes et les femmes et aussi entre les répondants jeunes et les répondants âgés. Pour les deux domaines *méthodes didactiques* et *débats actuels en éducation*, les différences significatives identifiées sont uniquement entre les hommes et les femmes. Enfin, pour le domaine de perfectionnement concernant les *stratégies psychopédagogiques*, les différences constatées sont entre le groupe des enseignants et celui des supérieurs hiérarchiques. Il s'agit maintenant de comparer les perceptions des besoins des répondants selon le palier de la hiérarchie et selon les institutions éducatives.

4.3 Perceptions des besoins selon le palier hiérarchique au sein des institutions éducatives

Les perceptions des besoins de perfectionnement des enseignants sont-elles les mêmes aux différents paliers de la structure. En d'autres mots, les enseignants et leurs directeurs perçoivent-ils les besoins de perfectionnement de la même manière? En est-il de même des perceptions des enseignants, de leurs conseillers pédagogiques et de leur inspecteur? Cette section tente de répondre à ces deux questions pour chacune des quatre inspections. En somme, nous tentons de voir si, à l'intérieur d'une structure, il y a homogénéité de perceptions quant aux besoins de perfectionnement. Dans une école les perceptions des enseignants sont-elles les mêmes que celles de leur direction ?

Dans une inspection les perceptions des enseignants sont-elles les mêmes que celles de leurs directeurs, de leurs conseillers pédagogiques ou de leur inspecteur?

Compte tenu du nombre limité d'intervenants dans une école : au plus 19 enseignants, une personne à la direction et quelques conseillers pédagogiques et un inspecteur, il fut décidé, pour chacune des écoles, de faire le calcul des perceptions moyennes des enseignants pour les six composantes du perfectionnement : méthodes, stratégies, techniques, théories, fondements et débats, et pour fins de comparaison, d'exprimer les perceptions des mêmes composantes de leur direction, de leurs conseillers pédagogiques et de leur inspectrice en scores-z.¹ Ceci permet de voir, pour chacune des écoles, à quelle distance en écart-types se situe la direction et pour chaque inspection, la situation des conseillers pédagogiques et de l'inspectrice par rapport aux enseignants. A cause de la faiblesse de l'échantillon et du fait que dans certains cas la comparaison se fait avec une seule personne à la direction, l'inspection et occasionnellement il n'y a qu'un conseiller pédagogique, il n'est pas possible d'utiliser les techniques d'inférence statistique. En outre, les conseillers pédagogiques et les inspectrices supervisant toutes les écoles de leur circonscription, le calcul du score-z se fera, pour eux, en considérant les moyennes des six composantes du perfectionnement pour l'ensemble des

¹ Un score-z est défini comme la différence entre un score donné et la moyenne de la distribution divisé par l'écart-type. Soit $Z = (X_i - \bar{X})/s_x$

enseignants de chaque inspection. Les résultats obtenus sont premièrement présentés par inspection (A, B, C, D) et par école et, deuxièmement pour l'ensemble de la communauté urbaine de Niamey. Les données relatives à chaque inspection font l'objet de deux tableaux : un premier met en relation les perceptions moyennes des enseignants de chaque école avec celles de leur direction et un deuxième tableau sert à comparer les perceptions moyennes des enseignants de toute l'inspection avec celles de leur (s) conseiller (s) pédagogique (s) et de l'inspectrice.

4.3.1 Perceptions intra-hiérarchiques. Inspection A

Le tableau 4.8 présente les perceptions des enseignants et des directions des cinq écoles de l'inspection A et le tableau 4.9 compare les perceptions moyennes de l'ensemble des enseignants de cette inspection à celles de leur conseiller pédagogique. Les perceptions de l'inspectrice ne sont pas représentées par manque de données.

Tableau 4.8

Comparaisons des perceptions des enseignants et de la direction des écoles de l'inspection A.

Ecole	Composante	Moyenne ens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 1	Méthodes	4,88	1,60	0,38
	Stratégies	4,78	1,71	2,53
	Technique	4,66	1,57	0,78
	Théories	4,87	1,31	0,68
	Fonds	4,53	1,26	- 1,19
	Débats	4,62	1,30	0,44
	Ecart moyen (direction)			1,00
Ecole 2	Méthodes	5,41	1,29	0,94
	Stratégies	5,68	1,16	1,66
	Technique	5,23	1,50	1,51
	Théories	5,19	2,33	4,77
	Fonds	5,58	1,71	0,33
	Débats	5,59	1,15	2,13
	Ecart moyen (direction)			1,89
Ecole 3	Méthodes	4,94	1,16	- 0,82
	Stratégies	5,18	1,26	- 1,22
	Technique	5,36	1,64	- 1,01
	Théories	4,25	2,21	1,87
	Fonds	5,17	2,04	0,26
	Débats	4,74	0,82	-2,96
	Ecart moyen (direction)			1,35

Tableau 4.8 (Suite)

Comparaisons des perceptions des enseignants et de la direction des écoles de l'inspection A.

	Composante	Moyenne ens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 4	Méthodes	3,64	0,97	0,67
	Stratégies	4,26	0,77	- 0,20
	Technique	3,79	0,86	- 0,23
	Théories	3,60	1,43	3,88
	Fonds	3,75	0,76	0,06
	Débats	4,11	1,00	- 0,11
	Ecart moyen (direction)			0,85
Ecole 5	Méthodes	4,08	1,17	2,80
	Stratégies	4,28	1,39	3,48
	Technique	3,81	0,70	1,13
	Théories	3,57	1,44	3,32
	Fonds	2,86	1,42	4,18
	Débats	3,31	0,73	1,01
	Ecart moyen (direction)			2,65

On remarque en observant le tableau 4.8 que, pour les cinq écoles de l'inspection A, il ne se dégage pas de constante quant à l'écart de perception entre enseignants et direction. Il y a beaucoup de variabilité entre les écarts moyens des directions des différentes écoles ainsi qu'entre les six composantes du perfectionnement au sein d'une même école. En règle générale, l'écart moyen entre les perceptions des enseignants et celles des directions varie d'une école à l'autre. Mais celui-ci est partout inférieur à 2 sauf pour l'école numéro 5 où il atteint 2,65. En est-il de même des perceptions du conseiller pédagogique? Le tableau 4.9 décrit les moyennes des enseignants de l'inspection A et le score du conseiller pédagogique pour les six composantes du perfectionnement.

Tableau 4.9

Comparaison des perceptions des enseignants et du conseiller
pédagogique de l'inspection A

Inspect	Composant	Moyenne ens	Ecart-Type	Score CP	Score inspet
Inspec A	Méthodes	4,61	1,33	0,72	—
	Stratégies	4,89	1,32	0,59	—
	Technique	4,62	1,44	- 0,43	—
	Théories	4,27	1,90	- 0,56	—
	Fonds	4,56	1,80	- 1,53	—
	Débats	4,55	1,23	0,73	—
	Ecart moyen (conseiller pédagogique)			0,76	—

La lecture du tableau 4.9 permet de constater que dans cette inspection, il y a moins d'écart entre les enseignants et le conseiller pédagogique qu'il y en a entre eux et les directions. L'écart moyen le plus élevé du conseiller pédagogique est de 1,53 alors qu'il est de 2,65 pour les directions. Il y a donc moins d'écart de perceptions entre les enseignants et leur conseiller pédagogique.

4.3.2 Perceptions intra-hiérarchiques, Inspection B

Le tableau 4.10 présente les moyennes des enseignants des dix écoles de l'inspection B pour les six composantes du perfectionnement et les perceptions de leurs directions.

Pour comparer les perceptions des enseignants à celles des conseillers pédagogiques, il a été tenu compte du fait que dans cette inspection, il y a trois conseillers pédagogiques et que ceux-ci supervisent toutes les écoles de la circonscription. Il a donc été décidé de considérer les perceptions moyennes de tous les enseignants pour chaque domaine du perfectionnement et d'exprimer en score-z les perceptions des trois conseillers pédagogiques pour ces mêmes composantes. Le tableau 4.10 présente les perceptions des enseignants des dix écoles de l'inspection B et celles de leurs directions.

Tableau 4.10

Comparaison des perceptions des enseignants et de la direction
des écoles de l'inspection B

Ecole	Composante	Moyenne ens.	Ecart-Type	Score direct
Ecole 1	Méthodes	4,55	1,25	1,93
	Stratégies	4,27	1,25	3,47
	Techniques	3,79	1,49	3,70
	Théories	4,41	1,63	4,29
	Fondement	3,65	1,46	4,38
	Débats	3,79	1,46	3,88
	Ecart moyen (direction)			2,89
Ecole 2	Méthodes	3,82	1,16	- 0,58
	Stratégies	3,65	0,94	0,11
	Techniques	4,03	0,91	- 1,34
	Théories	3,97	1,51	0,82
	Fondement	3,38	1,33	0,65
	Débats	3,45	0,88	1,43
	Ecart moyen (direction)			0,82
Ecole 3	Méthodes	3,82	1,94	—
	Stratégies	3,95	2,13	—
	Techniques	4,44	2,05	—
	Théories	4,30	1,45	—
	Fondement	4,57	1,99	—
	Débats	3,50	1,54	—
	Ecart moyen (direction)			—

Tableau 4.10 (suite)
Comparaison des perceptions des enseignants et de la
direction Inspection B

Ecole	Composante	Moyenne ens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 4	Méthodes	5,30	2,10	3,47
	Stratégies	6,09	1,33	1,31
	Techniques	5,72	1,69	3,03
	Théories	6,66	0,75	- 1,88
	Fondement	6,82	0,41	0,43
	Débats	6,02	1,13	- 2,05
	Ecart moyen (direction)			2,02
Ecole 5	Méthodes	4,36	1,28	- 0,26
	Stratégies	4,31	1,15	1,36
	Techniques	4,33	1,06	1,24
	Théories	4,37	1,56	3,79
	Fondement	5,04	1,31	1,55
	Débats	4,52	1,12	1,87
	Ecart moyen (direction)			1,67
Ecole 6	Méthodes	3,38	0,80	0,39
	Stratégies	4,13	1,48	3,20
	Techniques	3,93	1,29	2,37
	Théories	4,26	1,09	3,09
	Fondement	3,27	1,33	4,54
	Débats	3,66	1,24	2,22
	Ecart moyen (direction)			2,63
Ecole 7	Méthodes	4,61	1,38	2,22
	Stratégies	4,76	1,31	1,92
	Techniques	4,64	1,51	1,92
	Théories	4,66	1,49	3,67
	Fondements	4,95	1,86	4,33
	Débats	4,77	1,24	1,79
	Ecart moyen (direction)			2,64

Tableau 4.10 (suite)**Comparaison des perceptions des enseignants et de la direction
des écoles de l'inspection B**

Ecole	Composante	Moyenne ens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 8	Méthodes	4,53	1,39	0,45
	Stratégies	4,77	1,56	2,50
	Techniques	4,89	1,11	- 1,67
	Théories	4,42	1,82	2,97
	Fondement	4,84	1,79	1,49
	Débats	4,80	1,22	0,61
	Ecart moyen (direction)			1,61
Ecole 9	Méthodes	5,55	1,27	- 0,08
	Stratégies	5,30	1,46	0,69
	Techniques	5,81	1,65	- 0,27
	Théories	5,27	2,20	4,60
	Fondement	4,93	2,42	3,76
	Débats	5,32	1,20	0,01
	Ecart moyen (direction)			1,56
Ecole 10	Méthodes	4,22	1,34	2,99
	Stratégies	5,09	1,49	2,69
	Techniques	3,88	1,50	3,91
	Théories	4,35	1,54	3,77
	Fondement	4,48	1,99	4,74
	Débats	4,71	0,80	0,66
	Ecart moyen (direction)			3,12

Le tableau 4.10 fait ressortir une grande variabilité entre les écarts moyens des directions des écoles. Pour cette inspection également il ne se dégage pas de constante parmi les établissements. Cependant, les écarts entre les enseignants et leurs directions sont plus grands que dans l'inspection A. Cinq directions d'école sur 9 ont des écarts moyens supérieurs à 2, dont un atteint

3,12. Ces grands écarts se maintiennent-ils quand il s'agit de comparer les perceptions des enseignants à celles des supérieurs placés à des niveaux plus élevés de la hiérarchie? Le tableau 4.11 présente les résultats de cette comparaison qui a lieu entre les perceptions des enseignants, des conseillers pédagogiques et de l'inspectrice.

Tableau 4.11

Comparaison des perceptions des enseignants, conseillers
pédagogiques et inspectrice de l'inspection B

Inspect B	Composante	Moyenne ens	Ecart-type	Score CP	Score Inspect
	Méthodes	4,42	1,46	0,56	- 0,38
	Stratégies	4,63	1,49	3,04	0,54
	Technique	4,51	1,48	2,09	- 0,51
	Théories	4,56	1,65	0,63	0,87
	Fonds	4,61	1,86	0,10	- 0,43
	Débats	4,50	1,34	0,52	- 0,03
	Ecart moyen (conseillers pédagogiques et inspectrice)			1,15	0,46

En observant le tableau 4.11, on constate que l'écart moyen entre les perceptions des enseignants et celles des supérieurs diminue à mesure que l'on remonte dans la hiérarchie. Celui-ci qui est de 2,10 pour les directions, passe à 1,15 pour les conseillers et 0,46 pour l'inspectrice. Le supérieur haut placé est donc celui qui a des perceptions plus proches de celles de ceux qui sont au bas de l'échelle hiérarchique.

4.3.3 Perceptions intra-hiérarchiques. Inspection C

Le tableau 4. 12 compare les perceptions des enseignants des 9 écoles de l'inspection B par rapport aux six composantes du perfectionnement à celles de leurs directions.

Tableau 4.12

Comparaisons des perceptions des enseignants et des directions des écoles de l'inspection C

Ecole	Composante	Moyenne ens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 1	Méthodes	4,13	1,79	1,83
	Stratégies	5,39	1,74	1,90
	Techniques	4,97	1,70	2,49
	Théories	4,58	2,18	2,69
	Fondement	4,40	1,66	1,94
	Débats	4,04	1,34	- 0,37
	Ecart moyen (direction)			1,87
Ecole 2	Méthodes	5,24	1,45	1,38
	Stratégies	5,43	1,35	2,19
	Techniques	5,50	1,23	1,35
	Théories	4,36	2,71	0,82
	Fondement	5,91	1,03	1,26
	Débats	5,30	1,12	0,99
	Ecart moyen (direction)			1,33
Ecole 3	Méthodes	4,17	1,78	- 0,05
	Stratégies	4,66	2,46	0,99
	Techniques	4,76	1,89	- 0,18
	Théories	4,93	1,94	0,05
	Fondement	4,07	2,61	0,64
	Débats	5,30	1,12	- 2,73
	Ecart: moyen (direction)			0,77

Tableau 4.12 (suite)

Comparaisons des perceptions des enseignants et des directions des écoles de l'inspection C

	Composante	Moyenne ens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 4	Méthodes	4,71	1,12	- 3,91
	Stratégies	5,14	1,30	2,04
	Technique	4,58	1,67	3,93
	Théories	5,55	1,35	2,48
	Fonds	5,57	1,62	- 0,43
	Débats	4,65	1,73	2,49
	Ecart moyen (direction)			2,54
Ecole 5	Méthodes	4,14	1,69	- 0,58
	Stratégies	4,51	1,19	0,77
	Technique	4,59	0,99	- 1,88
	Théories	5,00	1,34	- 1,93
	Fonds	5,35	1,36	0,86
	Débats	4,58	1,47	0,24
	Ecart moyen (direction)			1,04
Ecole 6	Méthodes	3,94	0,79	- 0,84
	Stratégies	5,30	1,60	- 5,83
	Technique	5,27	1,70	0,07
	Théories	5,25	1,57	- 0,34
	Fonds	4,18	1,41	0,03
	Débats	5,60	1,61	1,52
	Ecart moyen (direction)			1,43
Ecole 7	Méthodes	6,10	0,78	- 0,82
	Stratégies	5,30	1,60	3,01
	Technique	5,70	1,39	2,89
	Théories	5,25	1,57	3,65
	Fondst	5,31	1,76	3,98
	Débats	5,60	1,61	3,52
	Ecart moyen (direction)			2,97

Tableau 4.12 (suite)**Comparaisons des perceptions des enseignants et des directions des écoles de l'inspection C**

	Composante	Moyenne ens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 8	Méthodes	4,16	1,97	3,31
	Stratégies	4,32	1,73	1,61
	Technique	4,44	1,57	2,50
	Théories	3,78	2,02	3,92
	Fonds	3,40	1,87	2,78
	Débats	4,35	1,38	2,48
		Ecart moyen (direction)		2,76
Ecole 9	Méthodes	3,69	0,45	- 2,49
	Stratégies	3,94	0,82	1,19
	Technique	3,79	0,63	0,31
	Théories	4,07	1,59	3,24
	Fonds	4,56	1,85	4,53
	Débats	3,15	0,59	1,66
		Ecart moyen (direction)		2,23

Comme il apparaît au tableau 4.12, les écarts moyens des directions varient selon les écoles et selon les composantes du perfectionnement. Quatre écoles (N°4, 7, 8, et 9) ont des écarts supérieurs à 2, ce qui dénote une certaine distance entre les perceptions des enseignants et celles des directions. Cette distance persiste t-elle quand il s'agit des conseillers pédagogiques et de l'inspectrice? Le tableau 4.13 présente les perceptions des conseillers pédagogiques et de l'inspectrice de l'inspection C par rapport à celles des enseignants .

Tableau 4.13

Comparaison des perceptions des enseignants, des
conseillers pédagogiques et de l'inspectrice de l'inspection C

Inspect C	Composante	Moyenne ens	Ecart-type	Score CP	Score inspect
	Méthodes	4,56	1,51	0,52	0,09
	Stratégies	5,09	1,54	0,08	- 0,56
	Technique	4,91	1,51	0,47	- 0,21
	Théories	4,89	1,84	0,70	- 0,70
	Fonds	4,78	1,76	0,40	- 1,01
	Débats	4,81	1,45	0,09	- 0,68
	Ecart moyen (Conseillers pédagogiques et inspectrice)			0,37	0,54

A la lecture du tableau 4.13, on remarque que les écarts moyens entre les enseignants et les conseillers pédagogiques et entre les enseignants et l'inspectrice sont moins grands que ceux constatés entre eux et les directions. Aucun écart moyen n'atteint 1 dans le cas des conseillers pédagogiques alors qu'un seul l'atteint pour l'inspectrice (-1,01). Il y a donc, dans l'inspection C, plus d'écart entre les perceptions des enseignants et de la direction qu'entre les perceptions des enseignants et celles des supérieurs plus haut placés.

4.3.4 Perceptions intra-hiérarchiques. Inspection D

Le tableau 4.14 présente les perceptions des enseignants des écoles de l'inspection D par rapport aux six composantes du perfectionnement ainsi que les perceptions de leur direction.

Tableau 4.14

Comparaisons des perceptions des enseignants et de la direction des écoles de l'inspection D.

Ecole	Composante	Moyenne ens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 1	Méthodes	4,70	1,30	- 0,47
	Stratégies	4,08	1,33	1,26
	Techniques	4,46	1,18	- 0,85
	Théories	4,57	1,81	0,67
	Fondement	4,56	1,85	1,17
	Débats	4,87	1,57	- 0,65
	Ecart moyen (direction)			0,84
Ecole 2	Méthodes	5,13	1,53	1,07
	Stratégies	5,13	2,00	2,65
	Techniques	5,10	1,23	- 0,64
	Théories	4,93	1,77	0,21
	Fondement	5,42	2,11	1,23
	Débats	5,16	1,21	- 0,81
	Ecart moyen (direction)			1,10
Ecole 3	Méthodes	4,59	0,73	0,71
	Stratégies	4,92	1,56	3,84
	Techniques	4,98	1,52	3,72
	Théories	4,43	1,53	3,50
	Fondement	4,40	1,43	2,72
	Débats	4,79	1,34	1,51
	Ecart moyen (direction)			2,66
Ecole 4	Méthodes	5,31	1,75	- 0,32
	Stratégies	5,37	1,68	0,13
	Techniques	5,42	1,28	- 0,98
	Théories	5,89	1,25	- 1,19
	Fondement	5,93	1,19	- 1,78
	Débats	5,38	1,62	- 0,26
	Ecart moyen (direction)			0,77

Tableau 4.14 (suite)
Comparaisons des perceptions des enseignants et de la
direction des écoles de l'inspection D.

	Composante	Moyenneens	Ecart-Type	Score direct
Ecole 5	Méthodes	4,21	1,21	0,81
	Stratégies	4,31	1,04	1,96
	Techniques	4,55	1,17	0,48
	Théories	3,67	1,75	4,90
	Fondement	4,62	1,29	1,41
	Débats	3,94	1,31	3,72
	Ecart moyen (direction)			2,21
Ecole 6	Méthodes	4,38	1,59	3,24
	Stratégies	4,45	1,02	0,96
	Techniques	3,99	1,24	1,11
	Théories	4,13	1,55	1,33
	Fondement	4,32	1,59	1,48
	Débats	4,42	1,46	0,06
	Ecart moyen (direction)			1,36

La lecture du tableau 4 .14 fait également remarquer des écarts différents entre les perceptions des directions des six écoles de l'inspection D et celles enseignants. Deux directions sur 6 ont des écarts supérieurs à 2, deux autres ont des écarts ≥ 1 et les deux dernières ont des écarts inférieurs à 1. Comparativement aux trois premières inspections, les écarts de perception entre les enseignants et leurs directions sont moindres. La moyenne des écarts de toutes les directions est de 1,49. La situation est-elle différente quand on examine le tableau 4.15 qui compare les perceptions des enseignants à celles des conseillers pédagogiques et à celles de l'inspectrice?

Tableau 4.15

Comparaison des perceptions des enseignants, des conseillers pédagogiques et de l'inspectrice de l'inspection D

	Composante	Moyenne ens	Ecart-type	Score CP	Score inspect
Inspect D					
	Méthodes	4,76	1,46	- 0,08	1,04
	Stratégies	4,76	1,47	- 0,17	0,46
	Technique	4,77	1,33	- 0,45	- 0,51
	Théories	4,67	1,71	- 0,50	1,36
	Fonds	4,86	1,64	0,08	- 2,35
	Débats	4,77	1,45	0,46	0,28
	Ecart moyen (conseillers pédagogiques et inspectrice)			0,29	1,00

L'examen du tableau 4.15 permet de constater également peu d'écart entre les perceptions des enseignants et celles des conseillers pédagogiques et l'inspectrice. Mais contrairement aux trois autres inspections, l'écart moyen est plus grand entre l'inspectrice et les enseignants qu'entre eux et les conseillers pédagogiques. Il y a cependant, comme dans les autres inspections, plus d'écart entre les enseignants et les directions (1,49) qu'entre eux et les conseillers pédagogiques (0,29) ou l'inspectrice (1,00).

Les résultats obtenus à la suite de ces comparaisons permettent d'affirmer qu'il y a des écarts entre les perceptions des enseignants et celles des supérieurs hiérarchiques selon les institutions éducatives et selon la place du supérieur dans la hiérarchie. Mais l'écart diminue à mesure que l'on remonte la hiérarchie. Ce qui reviendrait à dire que le supérieur immédiat (direction) est celui qui perçoit les besoins de formation continue différemment du groupe

immédiatement au-dessous de lui, c'est-à-dire le groupe des enseignants. En se référant aux idées émises au chapitre II sur les différences de perception entre subordonnés et supérieurs, les écarts de perception entre les enseignants et leurs directions peuvent, en partie, trouver leur explication dans les différences d'autorité et de statut qui empêchent les deux groupes de communiquer librement sur des points importants concernant leur travail. Dans une bureaucratie, il y a des voies obligées de transmission de l'information et subordonnés et supérieurs ne sont pas égaux en ce qui a trait à l'accessibilité aux décisions. Le réseau formel de communication a des effets sur les personnes situées à des niveaux hiérarchiques différents ce qui peut provoquer une distorsion perceptuelle. Cette différence de perception due au déficit de communication a déjà été dénoncée par plusieurs chercheurs (Morse, 1953; Maier, Hoffman, Hooven et Read, 1961; Tannenbaum, 1973; Mucchielli, 1978, et Hogue, 1988). De plus, les grandes attentes qu'ont les directions vis à vis des enseignants peuvent aussi être à l'origine de cette distorsion de la perception. En tant qu'opérateurs professionnels, les enseignants fournissent le service dont dépend la promotion des directeurs. Ceux-ci s'attendent donc à ce que la formation des enseignants soit sans faille afin de disposer d'enseignants compétents. De plus, les directeurs partageant avec les enseignants les conditions de travail difficiles à l'intérieur de l'école, leur perception des faits peut être déformée.

Les résultats montrent aussi qu'il y a moins d'écart entre les enseignants et les deux autres groupes de supérieurs (conseillers pédagogiques et les inspectrices) qu'il y en avait entre eux et les directions. Cela semble contredire les théories administratives selon lesquelles les supérieurs haut placés ont des perceptions totalement différentes de celles des personnes qui sont au bas de la hiérarchie. Cependant, cette situation peut s'expliquer par la présence des conseillers pédagogiques et les inspectrices au sommet de la hiérarchie de l'enseignement du premier degré. Comme le souligne Tannenbaum (1973), aux échelons plus élevés, le travail donne plus de satisfaction et les dirigeants sont moins sujets à certaines frustrations. Cela peut sans doute les amener à avoir plus d'empathie pour ceux qui sont au bas de l'échelle. Les directeurs, quant à eux, vivent plus de pressions de la part des parents. Cela peut avoir un effet sur leur interprétation des événements qui ont lieu à l'intérieur de l'école.

Suite à cette analyse, il y a lieu de jeter un coup d'oeil sur les commentaires des enseignants et des supérieurs quant à l'importance qu'ils accordent aux six domaines du perfectionnement, retenus pour cette étude, dans la formation continue des enseignants.

4.4 Analyse des questions ouvertes

Enfin, la présente recherche comporte également l'analyse des questions ouvertes. Tel qu'indiqué dans le chapitre III, chaque composante du perfectionnement se termine par une question ouverte. Les répondants sont invités à indiquer par "oui" ou "non" si ce domaine est important dans la formation continue des enseignants et de justifier leur choix par un commentaire. Leurs commentaires ont été regroupés selon les thèmes qui en émergeaient et les diverses informations ont ensuite été classées. La révision des notes a fait ressortir des récurrences et des indices qui ont été regroupés en catégories. Nous résumons la teneur générale de leurs propos.

4.4.1 Importance accordée aux domaines du perfectionnement par les enseignants et les supérieurs

A la fin de chaque domaine du perfectionnement, les répondants devaient notifier par «oui» ou «non» l'importance qu'ils accordent à celui-ci dans la formation continue des enseignants. Quelle que soit la réponse choisie, le répondant devait, dans un bref commentaire, justifier son option. L'analyse des réponses est présentée au tableau 4.16.

Tableau 4.16

Domaines perçus importants dans la formation continue par les enseignants et les supérieurs (Nombre et %)

Composante	Fonction					
	Enseignants			Supérieurs		
	Oui	Non (%)	Sr	Oui	Non (%)	Sr
Méthodes	86,88	2,12	11,00	100	0,00	0,00
Stratégies	80,14	3,55	16,31	100	0,00	0,00
Techniques	84,04	5,31	10,65	97,62	2,38	0,00
Théories	70,22	20,57	9,21	95,23	2,38	2,38
Fondements	61,40	9,22	29,38	90,47	7,14	2,38
Débats	79,44	4,25	16,30	97,62	2,38	0,00

Sr = sans réponse

La lecture du tableau 4.16 montre que la plupart des enseignants trouve que les six domaines sont importants pour la formation continue des enseignants. Cependant, pour les *fondements en éducation*, près du tiers (1/3) des sujets est resté muet sur la question. Ceux-ci ont évité de se prononcer sur ce domaine qui, selon les commentaires des enseignants qui ont osé de se prononcer, semble ne pas être pas maîtrisé par les encadreurs. Les enseignants voudraient se prononcer sur la formation de leurs supérieurs mais ils sont certainement confrontés au non-dit découlant de la culture. Il y a, en effet, des comportements spécifiques à observer devant un adulte, un supérieur, un aîné. L'éducation africaine originale peut révéler, chez le jeune, une personnalité conformiste comme le souligne Ki-Zerbo (1990). On ne critique pas un supérieur comme

on critique un égal. Le jeune doit, en effet, savoir se comporter près des anciens, savoir manger ou passer devant un adulte, savoir avec quelle main recevoir selon la personne à qui il a affaire, quand parler, quand se taire, le geste juste, sont tant de choses considérées dans l'éducation traditionnelle. Les enseignants ont sans doute préféré se taire pour n'avoir pas à porter de jugement sur leurs aînés.

Plus de 20% des enseignants ont répondu que les *théories générales* ne sont pas importantes dans la formation continue. C'est sans doute parce que les théories sont perçues comme un enseignement purement livresque.

Les supérieurs hiérarchiques, quant à eux, sont presque tous unanimes que les six domaines doivent être pris en compte dans un programme de formation continue des enseignants. Par leurs réponses, ils suggèrent que les enseignants ont besoin de formation dans tous ces domaines. Ils ont sans doute la perception que cela rendrait les enseignants plus compétents.

4.4.2 Raisons qui sous-tendent le choix de chaque groupe

De nombreuses raisons militent en faveur de l'importance accordée aux différents domaines dans la formation continue des enseignants sont avancées par chacun des deux groupes de répondants :

- a) Pour les enseignants

Les raisons qui apparaissent le plus souvent sont :

- 1) la qualité de l'enseignement: tous voudraient dispenser un enseignement de meilleure qualité, améliorer leur rendement et mieux accomplir leur tâche;
- 2) la formation reçue : qui est estimée ou de mauvaise qualité ou insuffisante ou tout simplement inexistante;
- 3) Les nouveaux programmes et les manuels qui les accompagnent : La réforme de l'enseignement est mise en cause. Trop d'innovations pour lesquelles les enseignants n'ont pas été préparés sont introduites dans le système. Les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés, particulièrement dans l'enseignement des mathématiques et des activités pratiques et productives (APP). Ce point soulève un problème grave. Les mathématiques et les APP sont le fondement de la réforme de l'enseignement au Niger. C'est malheureusement à ce niveau que les enseignants rencontrent le plus de difficultés. La formation continue ne peut continuer à ignorer cet aspect.

Les enseignants qui ont été recrutés par test et n'ont, par conséquent, reçu qu'une formation pédagogique rapide se plaignent également de la nouvelle méthode d'enseignement du français;

- 4) l'évolution sociale : qui pose le problème de l'inadaptation de l'école au milieu. Les enseignants soulignent qu'une formation leur est nécessaire

dans certains domaines, afin de faire face aux difficultés quotidiennes découlant des perturbations vécues ces dernières années, dans l'environnement social de l'école;

- 5) l'intérêt de l'enfant : tous veulent acquérir plus de connaissances sur le développement de l'enfant, les théories de l'apprentissage, l'aide aux enfants handicapés ou en difficulté d'apprentissage afin d'en tenir dans l'accomplissement de leur tâche.

b) Côté supérieurs hiérarchiques

Les raisons qui poussent les supérieurs à percevoir un besoin de perfectionnement chez leurs enseignants sont relatives à :

- 1) la réforme de l'enseignement: à cause des innovations pédagogiques, certaines disciplines comme les mathématiques, les APP, l'éducation physique et morale posent des problèmes;
- 2) le mode de recrutement et la formation initiale des enseignants : le recrutement par test fait que les enseignants se retrouvent dans les classes avec un niveau de qualification insuffisant;
- 3) les effectifs pléthoriques des classes;
- 4) La double vacation : instituée dans le cadre des projets-éducation financés par la Banque Mondiale, elle prend de plus en plus d'ampleur dans les centres urbains. L'objectif est de permettre l'accès à l'éducation à un plus grand nombre d'enfants en âge d'être scolarisés. Mais l'absence de structures complémentaires d'accueil et d'encadrement adéquat des

élèves posent d'énormes problèmes quant à la rentabilité de cette option;

- 5) l'insuffisance ou le manque de matériel;
- 6) la mutation sociale;
- 7) la formation des formateurs : conseillers et inspectrices mettent en cause la formation des formateurs. Avec toutes les innovations introduites et les conditions de travail qui se dégradent, la formation reçue ne leur permet plus d'assurer un encadrement adéquat.
- 8) le niveau de qualification des maîtres : les supérieurs désirent disposer d'enseignants compétents dont les prestations amélioreront le rendement des élèves.

Ainsi les deux groupes de répondants accordent de l'importance aux six domaines du perfectionnement dans la formation continue des enseignants. Mais les raisons, à la base d'un tel intérêt, sont différentes selon la fonction. Suite à cette analyse, il y a lieu d'effectuer un synthèse des résultats. Celle-ci fait l'objet de la prochaine section.

4.5 Résumé des résultats

- a) La question principale de recherche

L'objectif de cette étude était de répondre à la question de recherche :

Y a-t-il des différences perceptuelles de besoin de formation continue entre les enseignants du premier degré et leurs supérieurs hiérarchiques?

et aux deux sous questions :

1. Quels sont les domaines où les enseignants du premier degré perçoivent un besoin de formation continue?

2. Quels sont les domaines où les supérieurs hiérarchiques perçoivent chez les enseignants un besoin de formation continue?

La pertinence de ces questions fut établie à partir de l'importance de la formation continue dans l'œuvre de réforme du système éducatif nigérien. On constate dans le premier chapitre que, les superviseurs constituent le groupe de haut niveau de technicité qui satisfait aux conditions de participation aux négociations avec les institutions internationales sur les actions de changement à apporter au système éducatif en général, et la formation continue des enseignants en particulier. La situation de l'encadrement pédagogique des enseignants du terrain laisse pourtant apparaître que ces superviseurs sont trop éloignés de la réalité du terrain et de la salle de classe. Il est donc permis de se demander quelle perception ont-ils des besoins de formation continue des enseignants.

La réponse à la question principale est qu'il y a des différences perceptuelles entre les groupes de fonction différente sur certains domaines de besoin.

L'influence de la variable fonction a été mesurée à deux reprises en comparant les perceptions des quatre groupes: enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques et inspectrices pris séparément. Ensuite le groupe des enseignants (Fonction 1) a été comparé au groupe des supérieurs hiérarchiques (Fonction 2). Cette variable a montré

les différences significatives pour ces deux domaines :

- *stratégies psychopédagogiques;*
- *théories générales;*

Bien que ne portant que sur un tiers des domaines, ces différences méritent notre attention car c'est le plus souvent sur des domaines qui sont à la base des programmes de formation des enseignants que les deux groupes ont des perceptions divergentes.

b) L'influence des variables socio-professionnelles

De plus, les résultats obtenus pour l'ensemble des répondants, en fonction des variables indépendantes sexe, et âge marquent de différences significatives relativement aux *méthodes didactiques, techniques psychopédagogiques et débats actuels en éducation*. Les répondants plus jeunes perçoivent plus de besoin de formation continue dans ces trois domaines. Les *théories générales* sont, cependant, le domaine qui fait moins partie de leurs préoccupations alors que celles-ci occupent la place importante dans l'évaluation des supérieurs. Les perceptions des répondants plus jeunes et celles des répondants plus âgés divergent sur ce qui a trait aux fondements de la formation. Une telle situation peut avoir des conséquences négatives sur les innovations à introduire dans le système éducatif et sur la qualité de la formation continue quand ceux qui la planifient n'ont pas les mêmes perceptions que ceux à qui elle est destinée.

c) L'écart de perception entre les répondants selon le palier de la hiérarchie

La comparaison entre les enseignants et les trois groupes de supérieurs permet d'affirmer qu'il y a beaucoup de variabilité de perceptions selon les institutions éducatives et selon le palier hiérarchique. La seule constante qui se dégage est que l'écart de perception qui diminue entre les enseignants et les supérieurs à mesure que l'on remonte la hiérarchie. Bien que partageant la même quotidienneté à l'intérieur de l'école, c'est pourtant entre les enseignants et les directions qu'il y a le plus d'écart de perception. La différence de statut et d'autorité serait-elle à la base de cette situation? Cette piste mérite d'être investiguée plus en profondeur.

Les résultats obtenus à la suite de cette étude permettent de constater qu'en règle générale, les enseignants perçoivent plus de besoin de formation continue pour les domaines qui les aideraient à améliorer leur prestation en salle de classe. Les supérieurs quant à eux, accordent de l'importance aux fondements philosophiques dans la formation continue des enseignants. Enfin, les perceptions des deux groupes divergent non seulement sur les domaines perçus importants mais aussi sur les raisons qui sous-tendent ces options. Les causes d'une telle distorsion méritent aussi d'être élucidées. La discussion des ces résultats sera présentée au chapitre V.

CHAPITRE V

5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente la discussion des résultats de la recherche dont le but était d'identifier les différences perceptuelles entre les enseignants du premier degré et leurs supérieurs hiérarchiques sur les besoins de formation continue. Les résultats obtenus sont interprétés à la lumière de la théorie mécaniste des organisations et du contexte nigérien. Nous nous intéresserons uniquement aux points du chapitre IV qui retiennent notre attention. Il s'agit des domaines sur lesquels portent les différences de perception identifiées, de l'influence des variables sexe et âge sur les perceptions et enfin des raisons qui incitent chaque groupe de répondants à accorder de l'importance aux différents domaines dans la formation continue des enseignants.

5.1 Les domaines sur lesquels portent les différences de perception

L'analyse des résultats obtenus à la suite de l'enquête illustre clairement que des différences existent entre les perceptions des deux groupes de répondants. C'est sur les besoins de formation dans les domaines des : *stratégies psychopédagogiques, théories générales, fondements en éducation et débats actuels en éducation* que portent ces différences. Cette découverte est intéressante. C'est, en effet, sur les domaines qui constituent le fondement des programmes de formation des enseignants que les perceptions des deux groupes divergent. Pour la formation initiale comme pour la formation continue des enseignants, les stratégies psychopédagogiques et les théories

générales constituent la base des programmes. Des différences de perception sur ces points peuvent avoir une influence négative sur la qualité de la formation. Nous attribuons cette situation à la différence de formation entre les enseignants et les supérieurs et aux innovations introduites dans le système d'éducation. Pendant longtemps, les manuels et les programmes de l'enseignement primaire n'ont pas été modifiés. Avec l'avènement des nouveaux programmes et des nouveaux manuels, les méthodes et les stratégies enseignées dans les écoles normales sont différentes de celles connues des supérieurs.

Les résultats font également ressortir que, pour les quatre groupes de fonction différente, les domaines *stratégies psychopédagogiques et techniques psychopédagogiques* sont ceux pour lesquels tous perçoivent un besoin de formation continue. Ces résultats viennent appuyer ceux obtenus par nous, lors de notre étude sur l'identification des besoins de perfectionnement des enseignants du premier degré (Hassane-Tinga, 1989), étude ayant montré que les besoins des enseignants du premier degré portent généralement sur la planification de l'enseignement, l'intervention pédagogique et les relations avec les autres membres de la communauté (p.148). C'est, en effet, pour tout ce qui les aide à améliorer leurs prestations en salle de classe que les enseignants demandent une formation. Nous croyons fermement que cela provient des innovations introduites dans les programmes d'études, innovations pour lesquelles les enseignants n'ont reçu qu'une formation superficielle. En effet, la généralisation de l'utilisation des nouveaux manuels fait qu'en ce moment tous les enseignants du premier degré réclament une formation en cours de service qui les aiderait à améliorer leur

performance, principalement dans l'enseignement des mathématiques et des activités pratiques et productives (APP). Les enseignants ont, présentement, des grandes attentes vis à vis de leurs formateurs et de l'Institut National de Documentation, de Recherche et d'Animation Pédagogiques (INDRAP).

5.2 L'influence de certaines variables indépendantes

Les deux variables "sexe" et "âge" ont eu une influence considérable sur les perceptions des répondants. Ces résultats contredisent ceux de notre première étude dans laquelle le sexe et l'âge n'ont pas eu d'influence significative sur les besoins de perfectionnement des enseignants. Les femmes avaient exprimé les mêmes besoins que les hommes et les jeunes se sentaient aussi compétents que leurs aînés (Hassane-Tinga, 1989, p.140). Nous expliquons la nouvelle situation par les nombreux changements intervenus ces dernières années dans la société nigérienne. L'avènement de la démocratie a permis la prise de conscience du droit à la différence. Les femmes savent qu'elles ont maintenant le droit de choisir et que leurs options peuvent être différentes de celles des hommes alors que les jeunes acquièrent, de plus en plus, le droit à la parole sur la place publique. Depuis la Conférence nationale de juillet 1991, conférence qui a ouvert la voie au multipartisme, les jeunes et les femmes savent qu'ils constituent une force avec laquelle il faut désormais compter dans les prises de décision.

Les résultats présentés au point 4.3, montrent que l'âge est une variable qui a de l'influence sur les perceptions. Cela nous semble logique si l'on se réfère au contexte

culturel du milieu de l'étude. Dans les sociétés africaines, l'âge est une variable qui intervient dans les relations entre individus. La classification en terme d'aïnesse a le sens de hiérarchie. Comme le souligne Sindzingre (1985), le rang d'âge confère une position de compétence, l'accès à une relation privilégiée sur des sphères de relations sociales particulières et dont la pertinence se manifeste à des moments précis de la vie villageoise (p.161). Gruénais (1985) précise quant à lui que, chez les Mossi du Burkina Faso, être un aîné signifie être en mesure de pouvoir contrôler tous les rapports sociaux dans le cadre domestique. Les aînés disposent d'une autorité vis-à-vis des jeunes. Inversement, les cadets sont ceux dont la parole ne compte pas dans l'univers domestique. Mais l'aïnesse ne constitue pas un opérateur politique car tous les pouvoirs ne dérivent pas obligatoirement d'elle. Les mossi disent que devant le pouvoir l'âge n'est rien. Cette situation est connue un peu partout en Afrique malgré la diversité culturelle. La culture africaine prône le conformisme et la soumission à l'autorité de quelque nature qu'elle soit. Celui qui détient le pouvoir doit être respecté. Il est facile, dans un tel contexte, pour ceux qui ont le pouvoir d'en abuser, particulièrement quand ils détiennent les deux types de pouvoir : le pouvoir légitime et le pouvoir que confère l'âge. Mais les changements sociaux en cours font que les aînés doivent reconnaître que les jeunes perçoivent aujourd'hui les choses différemment et qu'ils se laissent moins dominer par l'autorité.

Nos résultats montrent une différence de perception entre les deux groupes d'âge extrêmes : les plus jeunes et les plus âgés. Cette situation ne peut passer inaperçue en cette période de recrutement d'enseignants jeunes. Verez et Cart (1994) soulignent que,

pour permettre un accroissement du taux de scolarisation au Niger, il faudrait embaucher d'ici l'an 2000, 5846 maîtres supplémentaires sur la base d'un rapport élèves/enseignant de 40 (p. 247). Les jeunes enseignants seront donc de plus en plus nombreux dans l'enseignement du premier degré et il faudra en tenir lors de la planification de la formation. Au vue de la procédure à suivre pour être conseiller (e) pédagogique puis inspecteur (trice), les jeunes enseignants situés au bas de l'échelle, seront toujours "les *En-bas d'en bas*" alors que les inspecteurs resteront longtemps encore les "*En-haut d'en haut*". Ces derniers doivent donc recevoir une formation aux relations humaines. Cela les aiderait à être plus ouverts à l'établissement d'une communication permanente avec les enseignants, ce qui peut rapprocher leurs perceptions.

5.3 Importance accordée aux différents domaines du perfectionnement dans la formation continue

Dans les données qualitatives, enseignants et supérieurs ont indiqué les raisons qui les incitent à accorder de l'importance aux différents domaines dans la formation continue des enseignants. Les raisons avancées par les enseignants sont presque essentiellement d'ordre personnel. Elles visent la perfection professionnelle. Une enseignante faisait ce commentaire au sujet du domaine *Stratégies psychopédagogiques*: «*C'est très important pour ma formation parce que ça m'aiderait à avoir des connaissances plus solides pour pouvoir faire passer le message et que ce dernier soit bien assimilé par mes élèves*».

Les supérieurs, quant à eux, perçoivent des besoins de formation reliés aux

objectifs du développement de l'organisation. Concernant le même domaine que l'enseignante, une inspectrice déclarait: *«S'il y a un fort taux de déperdition dans le système, c'est sans doute aussi parce que les maîtres ne savent pas aider les élèves en difficulté et, ayant affaire à des effectifs pléthoriques, ils ignorent tout de la pédagogie des grands groupes. En outre, les encadreurs sont très peu informés sur cette pédagogie... Le matériel n'étant jamais suffisant dans les classes, les maîtres doivent pouvoir appliquer des stratégies leur permettant une exploitation judicieuse du dit matériel».*

Nos résultats rejoignent les constations de Mintzberg selon lesquelles les opérateurs, tels les enseignants, maintiennent des buts professionnels de nature plus individualiste telle la poursuite de la perfection professionnelle. Ils s'appuient sur le système des compétences spécialisées comme premier moyen d'influence (Mintzberg, 1986 p.199). Ils peuvent aussi se regrouper pour exercer un pouvoir de groupe soit par le système des politiques dans la coalition interne soit grâce à la puissance de leur organisation professionnelle dans la coalition externe. C'est dans ce contexte que les syndicats occupent une place prépondérante. L'utilisation du SNEN est donc pour les enseignants un second moyen d'exercer de l'influence.

Comme le souligne Mintzberg (1986), les objectifs poursuivis généralement par les opérateurs professionnels peuvent varier. Ils peuvent viser la protection et d'autonomie du groupe, l'amélioration du prestige et la perfection professionnelle. Quand leurs relations avec les clients sont étroites et personnelles, leurs buts peuvent soutenir la mission de l'organisation.

Les supérieurs, par contre, ont tendance à avoir des objectifs propres à l'organisation, notamment ceux de survie et de développement. Leur pouvoir global étant fonction de leur niveau dans la hiérarchie, plus ils sont haut placés, plus les contrôles personnels et bureaucratiques servent leurs intérêts. Les cadres de haut niveau sont ceux qui expriment le plus de satisfaction pour leur travail et un plus grand contentement dans leurs besoins d'autonomie et développement personnel que ne le font ceux situés à l'échelon inférieur (Tannenbaum, 1973; Mintzberg, 1986). Cette motivation les encourage à s'intéresser fortement à la survie de l'organisation. Les enseignants et leurs supérieurs ont indiqué que les différents domaines étaient importants dans la formation continue des enseignants. Mais la différence de statut entre eux fait que les raisons qu'ils avancent ne privilégient pas les mêmes causes. Cette distorsion doit retenir l'attention des décideurs.

Les résultats généraux découlant de cette analyse démontrent des différences de perception entre les enseignants et leurs supérieurs pour la moitié des domaines. Cependant il n'y a pas de grands écarts de perception entre les deux groupes. Nous imputons cette situation au contexte culturel. Du fait d'une même éducation et d'une même culture, toutes les barrières administratives n'ont pas été en mesure de rompre la communauté des perceptions sur certains aspects. En effet, bien que vivant dans des milieux totalement différents dans le cadre de leur fonction, enseignants et supérieurs se côtoient constamment dans la vie quotidienne. Les baptêmes, les mariages, les décès et autres cérémonies sont des continuelles occasions de rencontre où les membres des deux fonctions développent des points d'ancrage à partir desquels ils interpréteront

subséquentement la réalité. Ils se construisent ainsi un même champ perceptuel ce qui favorise entre eux une concordance de perception. En outre, le fait que les deux groupes soient constitués en majorité de femmes peut aussi, sur certains plans, rapprocher les perceptions.

CONCLUSION

L'objet de cette recherche était de répondre à la question de recherche :

Y a-t-il des différences perceptuelles entre les enseignants du premier degré et leurs supérieurs sur les besoins de formation continue?

La pertinence de cette question fut établie à partir de l'importance des ressources humaines dans le domaine de l'éducation. On constate, dans le premier chapitre que, depuis des décennies, les pays en développement tentent d'élargir l'accès à l'enseignement primaire et d'offrir à leur population une éducation de meilleure qualité. Mais la démographie galopante, l'austérité budgétaire croissante et les structures politiques et administratives fragiles s'unirent pour faire échec à cet effort. La décision difficile de s'engager dans un ajustement structurel est prise par différents pays qui décident de se tourner vers de nouvelles options d'amélioration de la qualité de l'éducation.

La seconde partie de ce chapitre analysait les options de réforme de l'enseignement primaire faites au Niger. Il ressort de cette analyse que la mise en œuvre du projet-éducation III s'est faite avec beaucoup de retard. Les enseignants qui ignoraient tout du contenu du document du projet refusaient son implantation. Le schéma classique généralement appliqué est d'intégrer les enseignants à la réforme une fois son plan défini. Seuls les technocrates de l'éducation participent à l'élaboration des documents et aux négociations avec les bailleurs de fonds. On se désintéresse totalement des

enseignants ne voyant en eux que des futurs stagiaires ou des agents chargés d'appliquer les nouvelles mesures. Il est rare que les planificateurs, les autorités administratives ou les superviseurs les rencontrent pour échanger avec eux.

Pour répondre à notre question de recherche nous avons exploré, dans le cadre conceptuel présenté au chapitre deux, les théories mécanistes des organisations, les théories de besoin et la notion de compétence dans la formation des enseignants.

La théorie mécaniste influence aujourd'hui encore la plupart des organisations particulièrement dans les pays en développement. Le système socio-professionnel des organisations est tellement rationnel que l'individu ne joue qu'un rôle effacé. Les différences individuelles, les réactions affectives et les motivations ne sont pas prises en considération. La forte hiérarchisation dans les organisations favorise une distorsion entre les perceptions des groupes situés à des échelons différents.

La théorie des besoins permet de constater les difficultés que rencontrent les auteurs à circonscrire le concept de «besoin» ainsi que sa prise en compte dans le domaine du développement. Pourtant, partir des besoins et des demandes des enseignants pour leur donner les compétences dont ont besoin les sociétés modernes et les systèmes scolaires impose d'adopter une vision stratégique de la formation des maîtres. Celle-ci doit désormais être envisagée comme un processus permettant aux enseignants de réorienter leurs besoins d'apprentissage dans la perspective d'agir avec

plus d'autonomie.

Ces différents écrits s'appliquent à donner une vision globale de l'individu en tant qu'acteur dans l'organisation. Dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants, il est essentiel que l'on tienne compte des personnes concernées au lieu de sombrer dans l'application des règles bureaucratiques. Aussi, avons-nous tenté, dans cette recherche, d'explorer les différences perceptuelles de besoins de formation continue entre les enseignants et leurs supérieurs.

Un questionnaire destiné aux quatre catégories d'intervenants du premier degré a été élaboré. A l'aide de cet instrument de mesure, nous avons exploré les perceptions de besoin de formation continue des enseignants et celles de leurs supérieurs pour les six domaines : *méthodes didactiques, stratégies psychopédagogiques, techniques psychopédagogiques, théories générales, fondements en éducation et débats actuels en éducation*. L'instrument a aussi permis de connaître les caractéristiques socio-professionnelles des répondants.

Nous avons relevé que l'échantillon se compose de 22,5% d'hommes et 77,5% de femmes. 87% de l'échantillon est formé d'enseignants, 9% de directeurs d'école, 3,10% de conseillers pédagogiques et 0,9% d'inspectrices. Notons cependant que ces conseillers représentent la population totale des conseillers œuvrant dans les quatre inspections de la Communauté Urbaine de Niamey et les inspectrices, les 75%.

Concernant l'âge, 94,2% des répondants ont entre 25 et 45 ans. Les sujets proviennent des écoles primaires traditionnelles publiques et privées.

Les résultats obtenus ont, de plus, permis de constater des différences perceptuelles entre les enseignants et les supérieurs pour les domaines: *stratégies psychopédagogiques* et les *théories générales*. Ils ont également révélé plus d'écart entre les perceptions des besoins des enseignants et celles des directeurs d'école.

Dans leurs commentaires sur l'importance qu'ils accordent à chaque domaine dans la formation continue des enseignants, les deux groupes d'enseignants et de supérieurs, indiquent que les six domaines retenus pour cette étude sont à prendre en compte dans la formation continue des enseignants du premier degré. Mais les raisons avancées par les deux groupes sont différentes. Les enseignants privilégient leur propre développement professionnel. Ils soulignent qu'une formation dans ces domaines les aiderait à améliorer leurs prestations et le rendement de leurs élèves. Par contre, les raisons qui incitent les supérieurs à réclamer un perfectionnement pour les enseignants sont reliées au développement de l'ensemble du système éducatif.

Les variables "âge", "sexe", "fonction" et "années d'expérience" ayant une influence significative sur la perception des répondants, il serait pertinent d'en tenir compte dans la planification de futures activités de formation continue des enseignants du premier degré.

La variable "secteur d'enseignement" n'a pas montré de relation significative avec les perceptions. Les résultats obtenus ne nous permettent pas de tirer de conclusion ferme

par rapport à cette variable. Cela nous incite néanmoins à poursuivre des recherches plus approfondies afin de scruter la différence de perception de besoin entre les enseignants du privé et ceux du public.

Notre étude a permis d'établir qu'il y a, pour certains aspects, des différences perceptuelles entre les enseignants et leurs supérieurs et que l'écart de perception entre les groupes diminue à mesure que l'on remonte les échelons de la hiérarchie. Cette recherche n'a pas seulement conduit à des conclusions; elle soulève aussi des questions additionnelles qui suggèrent d'autres pistes à explorer :

- a) Comme produit de l'étude :
- 1. Au plan de la hiérarchie et des relations entre les enseignants et leurs supérieurs, il faut admettre qu'avant toute chose, les enseignants doivent participer à la conception de leur formation. Les politiques et les plans de formation doivent donc être conçus avec eux. Les supérieurs ont sur certains plans des perceptions différentes de celles des enseignants. Or les recherches dans le domaine organisationnel ont montré que c'est un déficit de communication qui est à la base de la distorsion perceptuelle entre supérieurs et subordonnés. Il serait donc souhaitable que les inspecteurs soient libérés de certaines tâches administratives afin de se rapprocher plus des enseignants. Cependant, des expériences menées dans des pays en développement (Banque Mondiale, 1994; Jangira, 1995; Shiefelbein, 1991 dans Burke, 1996) ont montré qu'il valait mieux soustraire les

enseignants aux mécanismes de contrôle mis en place par le ministère de l'éducation. Cela facilite leur adaptation aux situations locales et leur permet de répondre avec plus d'efficacité aux besoins du milieu. Les supérieurs doivent développer une attitude nouvelle à l'égard des enseignants en leur accordant plus de confiance et en leur donnant plus de responsabilités.

2. Au plan du rôle des experts internationaux, ceux-ci gagneraient à se rapprocher de la base au lieu de s'en tenir aux seules déclarations de l'administration centrale, provenant des spécialistes des ministères qui sont loin du terrain. L'implication des enseignants dans la planification et la conception des politiques peut être une voie de succès qui favoriserait leur adhésion aux idées nouvelles et diminuerait la résistance au changement.
3. Au plan de la formation continue des enseignants, les établissements de formation des maîtres, leurs programmes et leurs résultats sont vivement critiqués. Comme le précise Torres (1996)

L'examen de plusieurs programmes de formation des maîtres en exercice montre qu'ils se heurtent aux mêmes problèmes que les programmes traditionnels de formation initiale : ils sont mal conçus, trop théoriques et inadaptés aux besoins quotidiens de l'enseignant, les formateurs ont des connaissances pédagogiques dépassées, les emplois du temps sont irréguliers et la charge de travail trop lourde, ils ne touchent qu'une petite partie des enseignants sans formation et ils n'ont aucune incidence sur les résultats des élèves car les enseignants continuent de travailler en classe dans de mauvaises conditions (p. 483).

C'est pourquoi le modèle traditionnel de formation des enseignants doit être revu. Il s'agit de définir un nouveau paradigme de la formation des enseignants qui prenne en compte les besoins et les demandes des enseignants, la réflexion personnelle basée sur l'expérience pédagogique des enseignants, la diversification des partenaires pour la formation, la visibilité et l'accessibilité du changement et le rejet du schéma traditionnel qui veut que les enseignants s'adaptent toujours à la réforme et non l'inverse. Par conséquent, les programmes de formation des formateurs doivent subir une évaluation conséquente afin d'identifier les lacunes auxquelles des solutions urgentes doivent être apportées.

Les résultats de cette étude suggèrent des aires de recherche à poursuivre. Le domaine qui émerge concerne les différences perceptuelles entre divers groupes d'intervenants en milieu scolaire et l'amélioration de la qualité de la formation. La recherche sur les différences perceptuelles amorcée dans cette étude devrait être poursuivie :

- b) Comme pistes de recherche :
1. Une première aire à explorer repose sur les besoins de formation continue. Une étude basée sur une méthodologie plus rigoureuse d'évaluation des besoins permettrait de démontrer si les domaines de besoin sur lesquels des différences perceptuelles ont été identifiées correspondent aux besoins réels des enseignants.

2. Les résultats obtenus ont également montré le bien fondé de poursuivre l'étude sur les différences perceptuelles entre les enseignants du public et ceux du privé.
3. Une autre aire de recherche concerne l'écart de perception selon le palier hiérarchique. Tel que nous avons pu le constater dans la présente étude, l'écart de perception de besoin est plus grand entre les enseignants et leurs supérieurs immédiats et œuvrant à l'intérieur de l'école. Cela nous incite à élucider les raisons d'une telle distorsion.
4. Enfin, une dernière piste à explorer est relative aux différences de perception selon l'âge. Le Niger cherche à accroître le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire. Pour atteindre cet objectif, 5846 maîtres supplémentaires doivent être recrutés d'ici l'an 2000 (Verez et Cart, 1994). Les jeunes enseignants seront donc de plus en plus nombreux dans l'enseignement du premier degré et les formateurs ne peuvent l'ignorer .

BIBLIOGRAPHIE

Abraham, A. (1972). Le monde intérieur des enseignants. Paris : Éditions ÉPI.

Agboton, S. et Moussa M.Y. (1994). Formation des enseignants dans une perspective d'éducation permanente au Bénin, Revue internationale de l'éducation, V. 40 N° 3-4 pp. 223-234.

Allport, F. H. (1933). Individuals and their human environment. Proc. Ass. Res. Nerv. Dis. 14, pp. 234-252.

Argyris, C. (1964). Integrating the individual and the organization. New York : Wiley.

Bacqueline, M. (1994). Besoins de base et développement: quelle signification accorder au besoin d'éducation? Revue internationale de l'éducation, V.40 N°6 pp. 121-135.

Banque Mondiale (1988). L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, Washington : Banque Mondiale.

Baria, A. (1994). Une analyse comparative des perceptions des entraîneurs internationaux à l'égard des connaissances reliées au processus de coaching en gymnastique. Thèse doctorale présentée à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Beraho-Beri, I. (1982). Résumé du rapport de mission R P / 1981-1983/1/5. 3/01 : Promotion d'une meilleure articulation et d'une plus grande flexibilité des structures éducatives dans la perspective de l'éducation permanente. Paris : UNESCO.

Bergman, H. et Yahouza, I. (1992). Niger étude sectorielle sur l'éducation de base, coopération Technique-République fédérale d'Allemagne.

Birzée, C. (1994). La planification de l'éducation en situation de crise : le cas des pays en transition. Éducation canadienne et internationale vol.23 N°1 Juin 1994 pp 41-50.

Blat Gimeno, J. et Ricardo, M.I. (1981). La formation du personnel enseignant du premier et du second degré étude comparative. Paris : Unesco.

Blau, P. M. et Scott, W. R. (1962). Formal Organizations : A comparative Approach, San Francisco : Chandler.

Brassard, A. (1996). Conception des organisations et de la gestion. Les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle. Montréal : Éditions Nouvelles.

Burke, A. (1996). L'idée de profession et sa pertinence pour les maîtres et les formateurs de maîtres dans les pays en développement . Perspectives, vol XXVI, N°3, Septembre 1996, pp. 563-577

Cardinet, J. (1982). Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique? Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Cart, B. et Verez, J.C. (1994). Les cas du Niger et du Sénégal. Afrique contemporaine Numéro spécial , 4^e trimestre 1994. Ajustement et éducation pp. 241- 259.

Chinapah, v. (1991). Planification, administration et gestion de l'éducation en Afrique, Perspectives, Vol.XXI, pp. 31-57.

CERI (1982). La formation en cours de service des enseignants, conditions du changement à l'école, Paris : OCDE.

Colclough, C. et Lewin, K (1990). Educating all the children : the economic challenge for 1990s. New York : UNICEF.

Collard, C. (1985). Sexe, aînesse et générations chez les Guidar (Cameroun septentrional) in Abélès, M. et Collard, C. (Édit.) Age, pouvoir et société en Afrique noire, pp. 199-217, Presses de l'Université de Montréal.

Collerette, P. et Delisle, G. (1982). Le changement planifié, une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels, Montréal : Éditions Agence d'Arc.

Coulibaly, M. (1989). Étude de la relation entre les dimensions de la satisfaction de la communication et les facteurs de la satisfaction au travail chez les enseignants. Thèse doctorale présentée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

____ (1983). Une analyse des attentes de rôle du spécialiste en éducation physique à l'élémentaire dans l'outaouais québécois. Microfiche.

Crozier, M. (1963). Le phénomène bureaucratique. Paris : Éditions du Seuil.

Dawoud, M. (1994). Recherche en Éducation notions de base. Ottawa : Éditions Nouvelles.

Dayhaw, L.T. (1969). Manuel de statistique, 4^e édition, Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.

De Landsheere, G. (1970). Introduction à la recherche en éducation. Paris : Armand Colin.

Dussault, M. et Thibodeau, S. (1994). L'analyse théorique de l'isolement professionnel des directeurs d'école selon une perspective behavioriste paradigmatique. Comportement humain, Printemps 1994, Volume 8, N° 1 , pp. 19-35.

Easton, P. (1984). L'éducation des adultes en Afrique noire, manuel d'auto-évaluation assistée. Paris : Éditions Karthala.

Freeman, J. (1993). Pour une éducation de base de qualité : comment développer la compétence. Unesco-BIE .

French, J. R. et Raven, B. H. (1959). The Base of Social Power in Cartwright, Studies in Social Power, Ann Arbor : University of Michigan Press.

Goguelin, P. (1975). La formation continue des adultes. 2^e édition, Paris : PUF.

Goguelin, P. et Mitrani, G. (1994). Le management participatif. Marseille : Éditions Hommes et perspectives.

Göttelmann-Duret, G. et Hogan, J. (1996). Utilisation, déploiement et gestion du personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne. Perspectives, vol.XXVI, N° 3, Septembre 1996, pp. 597-66.

Gruénais, M. É. (1985). Aînés, aînées; cadets, cadettes. Les relations aînés/cadets chez les Mossi du centre (Burkina Faso) in Abélès, M. et Collard, C. (Édit.) Age, pouvoir et société en Afrique noire, pp. 219-245, Presses de l'Université de Montréal.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). The place of values in needs assessment. Educational Evaluation and Policy Analysis, 4 (3), pp. 311-320.

Hackman, J. R. et Lawler, E. E. (1971), in Hopkins, A. H. (1983). Work and job satisfaction in the public sector. Totowa : Rowman & Allaheld.

Hallak, J. (1990). Investir dans l'avenir, définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement. Paris : Unesco.

Hamza, A. Y. (1990). The management of change : education in Nigeria under austerity and structural adjustment programs of 1980s. Education Today, Décembre.

Hassane -Tinga, D. (1989). Les perceptions des enseignants du premier degré des écoles publiques traditionnelles en République du Niger comme moyen d'identification de leurs besoins de perfectionnement pédagogique, Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

Hogue, J. P., Lévesque, D. et Morin, E. M. (1988). Groupe, pouvoir et communication.

Montréal: École des Hautes Études commerciales.

Hogue, J.P. (1980). L'homme et l'organisation. Québec : Éditions commerce Beauchemin.

Hopkins, A. H. (1983). Work and Job satisfaction in public sector. Totowa : Rowman & Allanheld.

Hopkins, D. (1990). Integrating staff development and school improvement : a study of teacher personality and school climate dans The 1990 ASCD Year book, pp. 41-90.

Javeau, C. (1990). L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien. 4^e édition, Bruxelles : Éditions de l'université de bruxelles.

Jedliczka, D. et Delahaye, G (1994). Compétences et alternances. Paris : Éditions Liaisons.

Joyce, B., Showers, B. et Rolheiser-Bennett (1987). Staff development and student learning : a synthesis of research on models of teaching dans Educational leadership, Octobre 1987. pp.11-22.

Kahn, R. L. (1958). Human relations on the shop floor dans Hugh-Jones, E. M. (Edit) Human relations and modern management. Amsterdam : North-Holland Publ. Co.

Kaufman, R. (1972). Educational system planning, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.

Kaufman, R. (1977). A Possible Taxonomy of Needs Assessment, Educational Technology, vol. 17, N°11.

Kaufman, R. et English, F. W. (1979). Needs Assessment. Concept and Application, Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications.

Kelly, M. J. (1991). Education in a declining economy -The case of Zambia,1975-1985; EDI development policy cases series, analytical case studies, N°8 Washington.

Ki-Zerbo, J. (1990). Éduquer ou périr. Unicef-Unesco, Paris : Éditions L'Harmattan.

Labrecque, M. (1996). Adaptation et validation d'un modèle d'évaluation des besoins auprès des détenteurs d'enjeux concernés par un programme universitaire de formation initiale en sciences infirmières. Thèse doctorale présentée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Lapointe, J. J. (1992). La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation, une approche systémique, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lassibille, G. (1992). Les dépenses d'enseignement dans le monde : Évolution passée et perspective à moyen terme. Rapports et études statistiques N°33, IREDU : Unesco.

Le Démocrate, lundi 22 Avril 1996.

Lefebvre, B. (1994). La formation des maîtres au Québec : Constat de son évolution. The Journal of Education Thought, Vol.28, N°2, Août, 1994, pp 153-164.

Leif, J. (1979). La formation des enseignants, Paris : Éditions Fernand Nathan.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition Montréal : Guérin.

Lengrand, P. (1972). Introduction à l'éducation permanente, Paris : Unesco.

Léveillé, J. (1970). L'apprentissage du rôle du maître : Exploration d'un modèle théorique, Thèse doctorale présentée à l'Université d'Ottawa.

Louis, R., Jutra, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences: implications

pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. Revue canadienne de l'éducation Volume 21 Numéro 4, Automne 1996 pp 414- 432.

Lutumba, N. A. (1991). L'influence des stratégies de formation sur la satisfaction au travail d'employés d'une grande entreprise québécoise, Thèse de doctorat en andragogie, Université de Montréal.

Lynch, J. (1978). Éducation permanente et la formation du personnel de l'éducation. Hambourg : Unesco.

Magnen, A. (1991). Education projects:elaboration, financing and management. Paris : Unesco, International Institute for Educational planning.

Maier, N. R. F., Hoffman, L. R., Hooven, J. J., et Read, W. H. (1961). Superior-subordinate communication in management. New York: American management Association.

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York : Harper & Row.

McGinn, N. et Borden, A. (1993). A manuel for ministers. Policy options to improve access and quality of basic education. Harvard institute for International devlopment.

Mendras, H. (1979). Éléments de sociologie, 8^e édition, Armand Colin : Paris.

Ministère de l'Éducation Nationale du Niger (1995-96). Rapport de rentrée Année académique 1995-1996. Inspection de l'Enseignement du Premier Degré Ex. District II.

Ministère de l'Éducation Nationale du Niger (1994-1996). Rapport de fin d'année, Année scolaire 1994-1995. Rapport de rentrée, Année scolaire 1995-1996. Inspection de l'Enseignement du Premier Degré Ex District III.

Ministère de l'Éducation Nationale du Niger (1996-1997) . Rapport de rentrée 1996-1997. Inspection de l'Enseignement du Premier Degré Ex District IV.

Ministère de l'Éducation Nationale du Niger (1995-1996). Rapport de rentrée Année scolaire 1995-1996. Inspection de l'Enseignement de Premier Degré Ex. District V.

Ministère de l'éducation nationale du Niger . Annuaire des statistiques scolaires 1990-1991. Direction des études et de la programmation, Bureau des statistiques et de la carte scolaire.

Ministère de l'éducation nationale du Niger (1988). Séminaire sur la formation avant emploi des enseignants du premier degré. Tahoua Août 1990.

Ministère de l'éducation nationale et de la recherche (1992). Contribution du MENESR aux États Généraux. Maradi 19 -29 août 1992.

Mintzberg, H. (1986). Le pouvoir dans les organisations. Montréal : Les éditions Agence d'Arc.

____ (1984). Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre. (Traduction : P. Romelear). Montréal : Les Éditions Agences d'ARC.

____ (1982). Structure et dynamique des organisations. Montréal : Les Éditions Agence d'Arc.

Morse, N. (1953). Satisfaction in the white-collar job. Ann Arbor : survey Research Center, Université du Michigan.

Mucchielli, R. (1978). Communication et réseaux de communications. 4^e édition, Les Éditions ESP.

Nadeau, M. A. (1988). Évaluation de programme: théorie et pratique 2^e édition, Québec : Presses de l'Université Laval.

Nelson, K. C. et Prindle, N. (1992). Gifted teacher competencies: ratings by rural

principals and teachers compared, Journal of the education of gifted, Vol. 4 1992, pp.357-369.

Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory. New York : McGraw-Hill. Oglesby, C. A., Shelton, C. M., Semchenko. V. & Thumler, B. B. (1987). Coach project : Coaches and officials acquire competencies here. Journal of Physical Education Recreation and Dance, 58, pp. 49-53.

Ornstein, A. (1993). How to recognize good teaching dans The America school board Journal, Janvier, 1993.

Pelletier, M. L. et Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées, Revue des sciences de l'éducation vol.XX, N°4 pp. 757-771.

Perrow, C. (1961) The analysis of goals in complex organisations, American Sociological Review, pp. 854-66.

Plake, B. S. (1994). The performance domain and the structure of the decision space. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association et du National Council on Measurement in Education, New-Orleans, LA.

Poirier *et al.* (1979). Évaluation des besoins en formation et développement professionnel des directeurs, des directeurs-adjoints et des enseignants oeuvrant dans les écoles de langue française au niveau élémentaire et secondaire en Ontario; Rapport final, Faculté Éducation, Université d'Ottawa.

Porter, L. W. (1962). Attitudes in management : Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level, Journal of appl. psychology 46, N°6, pp. 375-384.

Porter, L. W. et Steers, R. M. (1973) in Hopkins (1983). Work and Job satisfaction in the public sector. Totowa : Rowman & Allanheld.

Presthus, R. (1962). The organizational society. An analysis and a theory. USA : Édition Caravelle.

Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988). L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement. Paris : Banque Mondiale.

Reimers, F. et Tiburcio, L. (1993). Éducation, ajustement et reconstruction : options pour un changement . *Document de discussion sur les politiques éducatives, Éducation en devenir*, Paris : Unesco.

Roger, C. et Deshayes, J. (1991). Le chef d'établissement et personnels de direction. Paris: Nathan.

Roth, J. E. (1978). Needs and needs assessment process. Evaluation News, 5, 15.

Roth, J. E. (1978). Theory and needs assessment with special application to institutions of higher learning. Thèse doctorale, Université de Californie, Berkely.

Scriven, M. (1991). Evaluation thesaurus 4^e Édition. Inverness, Ca. : Edgepress.

Scriven, M., et Roth, J. (1978). Needs assessment : Concept and practice. New Directions for Program Evaluation, 1, pp. 1-11.

Scriven, M., et Roth, J. (1990). Special feature : needs assessment. Evaluation Practice, 11 (2), pp. 135-140.

Sindzingre, N. (1985). Aspects de l'aïnesse sociale dans les communautés villageoises fodom (Senoufo de Côte d'Ivoire) in Abélès, M. et Collard, C. (Édit.) Age, pouvoir et société en Afrique noire, pp. 149-170, Presses de l'Université de Montréal.

Tannenbaum, A. S. (1973). Psychologie sociale de l'organisation industrielle. 2^e édition, (Traduit de l'anglais), Éditions Hommes et Techniques.

Torres, R.M. (1996). Sans la réforme de la formation des maîtres, point de réforme de l'enseignement. Perspectives, vol. XXVI, N°3, Septembre 1996, pp. 475-498.

Trousseau, A. (1992). De l'artisan à l'expert, la formation des enseignants en question. Paris: Hachette.

Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, Illinois : University of Chicago Press.

Unesco (1979). Conférence internationale de l'éducation, Recommandations 1943-1977. Paris : Unesco

Vallerand, R. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaire psychologique : implication pour la recherche en langue française. Psychologie Canadienne, 30 (4), pp. 662-680.

Weber, M. (1952). The essentials of bureaucratic organization : An ideal-type construction. In Merton, Gray, Hockey and Selvin (Edit.), Reader in bureaucracy. Glencoe, Ill : Free Press.

Zay, D. (1987). La formation des enseignants du premier degré en école normale. Paris: INRP.

ANNEXE A

Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU NIGER
MINISTERE DE L'EDUCATION
/NATIONALE/

SECRETARIAT GENERAL

—○—○—○—○—

AUTORISATION D'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

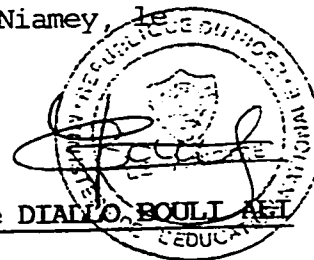
Nous, soussigné, Ministre de l'Education Nationale certifie avoir autorisé Madame **TINGA DIGE HASSANE**, Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa (Canada) à mener une enquête par questionnaire auprès des structures scolaires (Ecoles, Inspections, Directions régionales, etc...).

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

Niamey, le

6 NOV. 1995

Mme **DIALLO BOULI AÏ**



ANNEXE B

Questionnaire destiné aux enseignants

AUX EDUCATEURS DE LA COMMUNAUTE URBAINE DE NIAMEY

Les activités de formation continue sont devenues de plus en plus fréquentes dans notre système éducatif. On remarquera cependant que ces activités ne sont presque jamais précédées ou suivies de recherches scientifiques. Il demeure donc possible que des étapes importantes aient été laissées de côté. L'inventaire perceptuel de besoins de formation est une de ces étapes, dont l'étude permettrait de comprendre les différences de perceptions entre plusieurs groupes d'intervenants dans le système scolaire.

L'objectif de cette étude est d'identifier les différences perceptuelles de besoins de formation continue des enseignants, entre plusieurs niveaux de la hiérarchie scolaire du premier degré.

En 1988 nous avons mené une première étude sur les besoins de perfectionnement d'un échantillon de 196 enseignants du premier degré de la Communauté urbaine de Niamey, du département de Tillabéri et d'instituteurs(trices) adjoint(e)s en recyclage à l'École Normale de Maradi. Les résultats de cette étude nous incitent à poursuivre la recherche avec un nombre de sujets plus important, afin d'obtenir des données dont la qualité scientifique permettrait de disposer d'informations pertinentes sur la formation continue.

Nous vous demandons votre collaboration professionnelle en consacrant une partie de votre temps pour répondre au questionnaire ci-joint. Nous nous adressons à vous parce que vous êtes les spécialistes du domaine et avez les compétences nécessaires pour en parler.

Pour préserver l'anonymat des répondants, nous ne vous demandons pas votre identité et nous vous garantissons discrétion professionnelle dans toutes les communications qui seront faites à la suite de cette recherche.

Nous vous signalons que nos préoccupations sont d'ordre purement scientifique et professionnel.

Persuadée que vous comprenez l'importance que doit désormais avoir la recherche en éducation de notre système éducatif, nous vous remercions de votre franche collaboration qui est pour nous d'une grande utilité.

Madame Tinga née Dizé

INDRAP - NIAMEY

DIRECTIVES A LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE COMMENCER
A REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

A/ Pour répondre au questionnaire **socio-professionnel**, inscrivez une **croix (X)** dans la case qui correspond à votre cas.

B/ Compte - tenu de vos préoccupations du moment dans quels domaines d'activités souhaiteriez-vous avoir un complément de formation.

Pour répondre à la seconde partie du questionnaire intitulée «**Inventaire perceptuel des besoins de formation**»:

* Placez une croix dans la case qui correspond au niveau de besoin de formation continue de vos enseignants. (L'échelle allant de 1 à 7 permet d'apprécier ce besoin de formation).

* Placez une **seule croix** par énoncé s'il vous plaît.

NB: Pour que votre questionnaire soit exploitable, il est nécessaire de répondre à toutes les questions et de façon spontanée.

Utilisez, si nécessaire, une feuille supplémentaire pour répondre aux questions

Merci de votre collaboration.

CARACTÉRISTIQUES SOCIO-PROFESSIONNELLES

Cochez d'une **croix (X)** la réponse correspondant votre cas:

1. Sexe

Masculin
Féminin

2. Age

Vous avez:

moins de 25 ans
entre 25 et 35 ans
entre 36 et 45 ans
entre 46 et 55 ans
entre 55 et 65 ans
plus de 65 ans

3. Expérience

Vous êtes dans l' enseignement depuis:

moins de 5 ans
5 à 10 ans
11 à 20 ans
21 à 30 ans
31 à 40 ans
plus de 40 ans

4. Fonction actuelle

Vous êtes:

Enseignant(e)
Directeur(trice) d'école
Conseiller(e) pédagogique
Inspecteur(trice)

5. Type d'établissement

Vous travaillez dans le secteur :

public
privé

INVENTAIRE PERCEPTUEL DE BESOINS DE FORMATION

Placez une **croix dans la case** correspondant à votre besoin actuel de formation en vous servant de cette échelle

Aucun besoin

Besoin très fort

1

2

3

4

5

6

7

I - Méthodes didactiques

Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Maîtriser les méthodes d'enseignement du français (Expression orale et écrite)							
2. Maîtriser les méthodes d'enseignement des mathématiques							
3. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'histoire et de la géographie							
4. Maîtriser les méthodes d'enseignement des sciences							
5. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'éducation Physique							
6. Maîtriser les méthodes d'enseignement des APP							
7. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'éducation civique et morale							

Les activités de ce domaine sont - elles importantes pour votre formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

II - Stratégies et techniques psychopédagogiques

Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

II - 1- Stratégies psychopédagogiques

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Apprendre et appliquer les stratégies d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage							
2. Apprendre et appliquer les stratégies d'intervention auprès de grands groupes d'élèves							
3. Apprendre et appliquer les stratégies d'intervention dans une classe à plusieurs niveaux							
4. Apprendre et appliquer les stratégies d'enseignement des enfants handicapés							
5. Apprendre et appliquer les stratégies de développement de la créativité chez l'élève							
6. Apprendre et appliquer les stratégies d'établissement de relations entre l'école et la société							
7. Apprendre et appliquer les stratégies d'utilisation d'un matériel collectif insuffisant							
8. Apprendre et appliquer les stratégies d'enseignement des valeurs							
9. Apprendre et appliquer les stratégies d'établissement de relations de confiance avec l'élève							

Les activités de ce domaine sont - elles importantes pour votre formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

 ..

II - 2 - Techniques psychopédagogiques

Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Apprendre et appliquer les techniques de motivation de l'élève							
2. Apprendre et appliquer les techniques de formulation des objectifs pédagogiques							
3. Apprendre et appliquer les techniques d'utilisation des modèles d'enseignement							
4. Apprendre et appliquer les techniques d'évaluation des apprentissages scolaires							
5. Apprendre et appliquer les techniques d'organisation de la discipline en classe							
6. Apprendre et appliquer les techniques d'aménagement de l'espace de la classe							
7. Apprendre et appliquer les techniques de préparation de leçon							
8. Apprendre et appliquer les techniques d'utilisation d'un nouveau manuel							
9. Apprendre et appliquer les techniques de fabrication de matériel didactique simple							
10. Apprendre et appliquer les techniques d'analyse du contenu d'un programme							
11. Apprendre et appliquer les techniques de participation à des travaux de groupe							
12. Apprendre et appliquer les techniques d'auto-évaluation de l'enseignement du maître							

Les activités de ce domaine sont - elles importantes pour votre formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

III - Théories générales

Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Connaître les théories générales d'apprentissage							
2. Connaître les théories générales de développement d'un programme							
3. Connaître les théories de la personnalité							
4. Connaître les théories du développement de l'enfant							
5. Connaître les théories générales d'évaluation d'un programme							

Les activités de ce domaine sont - elles importantes pour votre formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV- Fondements en éducation

Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Connaître les fondements et conceptions historiques de l'éducation							
2. Connaître les fondements et conceptions philosophiques de l'éducation							
3. Connaître les fondements et conceptions sociologiques de l'éducation							
4. Connaître les fondements et conceptions psychologiques de l'éducation							
5. Connaître les fondements et conceptions de l'évaluation en éducation							

Les activités de ce domaine sont - elles importantes pour votre formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

V - Débats actuels en éducation

Sentez-vous le besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Comprendre l'éducation sexuelle à l'école primaire							
2. Comprendre l'intégration de la prévention contre le sida et les MST dans les programmes scolaires							
3. Comprendre le problème de la protection de l'environnement							
4. Comprendre le choix des valeurs à enseigner							
5. Comprendre la réforme de l'éducation							
6. Comprendre l'enseignement en langues nationales							
7. Comprendre les problèmes de la double vacation							
8 Comprendre la scolarisation des filles							
9. Comprendre la participation des parents à l'achat des fournitures scolaires							
10. Comprendre l'éducation en matière de population							
11. Comprendre l'enseignement de la religion à l'école							

Les activités de ce domaine sont - elles importantes pour votre formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

.....

,

ANNEXE C

Questionnaire destiné aux supérieurs

AUX ÉDUCATEURS DE LA COMMUNAUTÉ URBAINE DE NIAMEY

Les activités de formation continue sont devenues de plus en plus fréquentes dans notre système éducatif. On remarquera cependant que ces activités ne sont presque jamais précédées ou suivies de recherches scientifiques. Il demeure donc possible que des étapes importantes aient été laissées de côté. L'inventaire perceptuel de besoins de formation est une de ces étapes, dont l'étude permettrait de comprendre les différences de perceptions entre plusieurs groupes d'intervenants dans le système scolaire.

L'objectif de cette étude est d'identifier les différences perceptuelles de besoins de formation continue des enseignants, entre plusieurs niveaux de la hiérarchie scolaire du premier degré.

En 1988 nous avons mené une première étude sur les besoins de perfectionnement d'un échantillon de 196 enseignants du premier degré de la Communauté urbaine de Niamey, du département de Tillabéri et d'instituteurs(trices) adjoint(e)s en recyclage à l'École Normale de Maradi. Les résultats de cette étude nous incitent à poursuivre la recherche avec un nombre de sujets plus important, afin d'obtenir des données dont la qualité scientifique permettrait de disposer d'informations pertinentes sur la formation continue.

Nous vous demandons votre collaboration professionnelle en consacrant une partie de votre temps pour répondre au questionnaire ci-joint. Nous nous adressons à vous parce que vous êtes les spécialistes du domaine et avez les compétences nécessaires pour en parler.

Pour préserver l'anonymat des répondants, nous ne vous demandons pas votre identité et nous vous garantissons discrétion professionnelle dans toutes les communications qui seront faites à la suite de cette recherche.

Nous vous signalons que nos préoccupations sont d'ordre purement scientifique et professionnel.

Persuadée que vous comprenez l'importance que doit désormais avoir la recherche en éducation de notre système éducatif, nous vous remercions de votre franche collaboration qui est pour nous d'une grande utilité.

Madame Tinga née Dizé

INDRAP - NIAMEY

DIRECTIVES A LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE COMMENCER
A REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

A/ Pour répondre au questionnaire **socio-professionnel**, inscrivez une **croix (X)** dans la case qui correspond à votre cas.

B/ Compte - tenu de vos préoccupations du moment dans quels domaines d'activités souhaiteriez-vous un complément de formation pour vos enseignants?.

Pour répondre à la seconde partie du questionnaire intitulée «**Inventaire perceptuel des besoins de formation**»:

* Placez une croix dans la case qui correspond au niveau de besoin de formation de vos enseignants (L'échelle allant de 1 à 7 permet d'apprécier ce besoin de formation).

* Placez une **seule croix** par énoncé s'il vous plaît.

NB: Pour que votre questionnaire soit exploitable, il est nécessaire de répondre à toutes les questions et de façon spontanée.

Utilisez, si nécessaire, une feuille supplémentaire pour répondre aux questions

Merci de votre collaboration.

CARACTÉRISTIQUES SOCIO-PROFESSIONNELLES

Cochez d'une **croix (X)** la réponse correspondant à votre cas:

1. Sexe

Masculin
Féminin

2. Age

Vous avez:

moins de 25 ans
entre 25 et 35 ans
entre 36 et 45 ans
entre 46 et 55 ans
entre 55 et 65 ans
plus de 65 ans

3. Expérience

Vous êtes dans l'enseignement depuis:

moins de 5 ans
5 à 10 ans
11 à 20 ans
21 à 30 ans
31 à 40 ans
plus de 40 ans

4. Fonction actuelle

Vous êtes:

Enseignant(e)
Directeur(trice) d'école
Conseiller(e) pédagogique
Inspecteur(trice)

5. Type d'établissement

Vous travaillez dans le secteur :

public
privé

INVENTAIRE PERCEPTUEL DE BESOINS DE FORMATION

Placez une **croix dans la case** correspondant au besoin de formation de vos enseignants en vous servant de cette échelle

Aucun besoin

Besoin très fort

1

2

3

4

5

6

7

I - Méthodes didactiques

A votre avis, vos enseignants ont-ils besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Maîtriser les méthodes d'enseignement du français (Expression orale et écrite)							
2. Maîtriser les méthodes d'enseignement des mathématiques							
3. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'histoire et de la géographie							
4. Maîtriser les méthodes d'enseignement des sciences							
5. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'éducation Physique							
6. Maîtriser les méthodes d'enseignement des APP							
7. Maîtriser les méthodes d'enseignement de l'éducation civique et morale							

Selon vous les activités de ce domaine sont - elles importantes pour leur formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

II - Stratégies et techniques psychopédagogiques

Vos enseignants ont-ils besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

II - 1- Stratégies psychopédagogiques

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Apprendre et appliquer les stratégies d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage							
2. Apprendre et appliquer les stratégies d'intervention auprès de grands groupes d'élèves							
3. Apprendre et appliquer les stratégies d'intervention dans une classe à plusieurs niveaux							
4. Apprendre et appliquer les stratégies d'enseignement des enfants handicapés							
5. Apprendre et appliquer les stratégies de développement de la créativité chez l'élève							
6. Apprendre et appliquer les stratégies d'établissement de relations entre l'école et la société							
7. Apprendre et appliquer les stratégies d'utilisation d'un matériel collectif insuffisant							
8. Apprendre et appliquer les stratégies d'enseignement des valeurs							
9. Apprendre et appliquer les stratégies d'établissement de relations de confiance avec l'élève							

Selon vous les activités de ce domaine sont - elles importantes pour leur formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....
.....
..

II - 2 - Techniques psychopédagogiques

Vos enseignants ont-ils besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Apprendre et appliquer les techniques de motivation de l'élève							
2. Apprendre et appliquer les techniques de formulation des objectifs pédagogiques							
3. Apprendre et appliquer les techniques d'utilisation des modèles d'enseignement							
4. Apprendre et appliquer les techniques d'évaluation des apprentissages scolaires							
5. Apprendre et appliquer les techniques d'organisation de la discipline en classe							
6. Apprendre et appliquer les techniques d'aménagement de l'espace de la classe							
7. Apprendre et appliquer les techniques de préparation de leçon							
8. Apprendre et appliquer les techniques d'utilisation d'un nouveau manuel							
9. Apprendre et appliquer les techniques de fabrication de matériel didactique simple							
10. Apprendre et appliquer les techniques d'analyse du contenu d'un programme							
11. Apprendre et appliquer les techniques de participation à des travaux de groupe							
12. Apprendre et appliquer les techniques d'auto-évaluation de l'enseignement du maître							

Selon vous les activités de ce domaine sont - elles importantes pour leur formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

III - Théories générales

Vos enseignants ont-ils besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Connaître les théories générales d'apprentissage							
2. Connaître les théories générales de développement d'un programme							
3. Connaître les théories de la personnalité							
4. Connaître les théories du développement de l'enfant							
5. Connaître les théories générales d'évaluation d'un programme							

Selon vous les activités de ce domaine sont - elles importantes pour leur formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV- Fondements en éducation

Vos enseignants ont-ils besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Connaître les fondements et conceptions historiques de l'éducation							
2. Connaître les fondements et conceptions philosophiques de l'éducation							
3. Connaître les fondements et conceptions sociologiques de l'éducation							
4. Connaître les fondements et conceptions psychologiques de l'éducation							
5. Connaître les fondements et conceptions de l'évaluation en éducation							

Selon vous les activités de ce domaine sont - elles importantes pour leur formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

.....

.....

V - Débats actuels en éducation

Vos enseignants ont-ils besoin d'avoir une formation dans les domaines suivants ?

<u>ÉNONCÉS</u>	Aucun 1	2	3	4	5	6	Très fort 7
1. Comprendre l'éducation sexuelle à l'école primaire							
2. Comprendre l'intégration de la prévention contre le sida et les MST dans les programmes scolaires							
3. Comprendre le problème de la protection de l'environnement							
4. Comprendre le choix des valeurs à enseigner							
5. Comprendre la réforme de l'éducation							
6. Comprendre l'enseignement en langues nationales							
7. Comprendre les problèmes de la double vacation							
8 Comprendre la scolarisation des filles							
9. Comprendre la participation des parents à l'achat des fournitures scolaires							
10. Comprendre l'éducation en matière de population							
11. Comprendre l'enseignement de la religion à l'école							

Selon vous les activités de ce domaine sont - elles importantes pour leur formation ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

.....