

2m11.3021.8

Université de Montréal

**ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION CONTINUE  
DES INSTITUTEURS DU PRIMAIRE DE GUINÉE,  
ENSEIGNANT DANS LES ÉCOLES PRIVÉES PROTESTANTES  
ET PISTES D'ACTION**

par  
Silas LENO

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise Ès Arts  
option sciences de l'éducation

Août 2002

© Silas LENO, 2002



LB  
5

N57

2002

N. 029



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures


Ce mémoire intitulé :


**ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION CONTINUE  
DES INSTITUTEURS DU PRIMAIRE DE GUINÉE,  
ENSEIGNANT DANS LES ÉCOLES PRIVÉES PROTESTANTES  
ET PISTES D'ACTION**


Présenté par

Silas LENO

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

  
Colette GERVAIS  
Présidente du jury

  
Marcienne LEVESQUÉS  
Directrice de recherche

  
Mohamed HRIMECH  
Membre du jury

Mémoire accepté : *8 novembre 2002* .....

## RÉSUMÉ

Cette recherche (de type qualitatif et descriptif) s'est intéressée à l'analyse des besoins de formation continue des instituteurs en exercice au sein des écoles primaires protestantes de Guinée. Deux principaux volets ont constitué le mobile de cette recherche : le premier volet visait à analyser les besoins de formation continue et le second volet visait à explorer les pistes d'action qualifiantes pour combler les besoins prioritaires perçus.

La recension des écrits a été faite par repérage informatisé de banques de données (thèses de doctorats, mémoires et articles, etc.) et par repérage non informatisé. Cette démarche a permis l'élaboration d'un cadre de référence qui a servi de matrice à cette recherche. Trois techniques de communication orales ont été estimées appropriées au contexte guinéen : la technique du groupe nominal (TGN), la technique du groupe de discussion (TGD) et l'entrevue semi structurée. Les données ont été traitées et validées par triangulation suivant la méthode proposée par Huberman (1991).

Au terme de l'analyse, les principaux besoins prioritaires se présentent comme suit :

A) *Les besoins prioritaires nés des situations pédagogiques* : 1) la méthode de l'enseignement du français ; 2) les méthodes d'enseignement en général ; 3) la didactique des matières ; 4) les connaissances psychopédagogiques et le suivi d'un élève en difficulté d'apprentissage ; 5) les difficultés de planification d'activités pédagogiques et de gestion de classe ; 6) l'éthique professionnelle ; 7) l'utilisation du matériel géométrique et 8) l'évaluation des activités pédagogiques. B) *Les besoins prioritaires nés du contexte institutionnel* se présentent comme suit : 1) l'initiation à l'utilisation des manuels scolaires et 2) l'initiation à l'utilisation des guides pédagogiques. C) *Les besoins prioritaires nés des situations socioprofessionnelles* sont les suivants : 1) la maîtrise du français comme langue véhiculaire de l'enseignement ; 2) la communication et 3) la culture générale des instituteurs.



En faisant la synthèse des pistes d'action, nous retenons : 1) l'identification des besoins et des attentes ayant trait à la formation continue des instituteurs ; 2) la sensibilisation des instituteurs, directeurs et propriétaires d'écoles à la nécessité de la formation continue ; 3) la mise sur pied de journées pédagogiques ; 4) l'organisation de séminaires annuels de formation continue formelle ; 5) l'organisation d'un réseau de suivi pédagogique par école ; 6) l'instauration d'un système de bourses et de voyages d'études ; 7) l'implantation d'une bibliothèque dans chaque école ; 8) la répartition des frais entre bénéficiaires et employeurs et enfin 9) l'utilisation des ressources humaines locales.

### **MOTS CLÉS**

Analyse des besoins, formation continue, instituteurs du primaire, écoles privées protestantes, pistes d'action, République de Guinée.

## ABSTRACT

This research—of a qualitative and descriptive character—focused on an analysis of the ongoing training needs of teachers practicing in protestant primary schools in Guinea. The research had two main objectives: first, to analyze continuing training needs and, second, to explore formal avenues for meeting the priorities identified.

The survey of the literature was conducted using computerized retrieval from data banks (of doctoral theses, papers, articles, and the like) and by non-computerized retrieval methods. This process made possible the development of a frame of reference, which served as a matrix for the research. Three oral communication techniques were deemed appropriate within the Guinean context: the nominal group technique (NGT), the discussion group technique, and the semi-standardized interview. The data was processed and validated by triangulation through the method outlined by Huberman (1991).

Following the analysis, the main priorities were: A) *priorities arising from pedagogical situations*, namely, 1) the method of teaching French; 2) teaching methods in general; 3) teaching of subject matter; 4) psychopedagogical knowledge and follow-up pertaining to a student with a learning difficulty; 5) difficulties of planning class management and pedagogical activities; 6) professional ethics; 7) the use of material related to geometry,...”, and 8) the assessment of pedagogical activities. B) *The priorities arising from the institutional context* are presented as follows: 1) introduction to the use of textbooks and 2) introduction to the use of teaching manuals. C) *The priorities arising from socioprofessional situations* are as follows: 1) the mastering of French as a language of instruction; 2) communication, and 3) the general culture of the teachers.

Through examining avenues of action, we retain the following: 1) identifying needs and expectations related to continuing professional training of teachers; 2) raising the awareness of school teachers, principals, and school owners to the need for continuing professional training; 3) instituting professional development days; 4) organizing formal continuing professional training seminars on an annual basis; 5) setting up a pedagogical follow-up network for each school; 6) establishing a library in each school, 7) creating a system of bursaries and study tours to foster an interest in staff development, 8) training fees repartition between the teachers and employers, and finally, 9) local human resources utilization.

#### **KY WORDS**

Needs analysis, continuing professional training, elementary school teachers, private protestants schools, avenues for action, Republic of Guinea.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>IDENTIFICATION DU JURY .....</b>	<b>ii</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>MOTS CLÉS / KY WORDS.....</b>	<b>vii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....</b>	<b>xiv</b>
<b>DÉDICACE .....</b>	<b>xv</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>xvi</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. CONTEXTE DE LA RÉPUBLIQUE DE GUINÉE .....</b>	<b>4</b>
1.1.1. Situation de la Guinée .....	5
1.1.2. Données sociodémographiques .....	5
<b>1.2. CONTEXTE DU SYSTÈME ÉDUCATIF GUINÉEN .....</b>	<b>6</b>
1.2.1. Composition du système éducatif guinéen .....	6
1.2.1.1. Écoles publiques.....	7
1.2.1.2. Écoles privées.....	7
<b>1.3. CONTEXTE DES ÉCOLES PRIVÉES .....</b>	<b>7</b>
1.3.1. Composition des écoles privées.....	8
1.3.1.1. L'influence laïque .....	8
1.3.1.2. L'influence musulmane .....	8
1.3.1.3. L'influence chrétienne .....	8
1.3.2. Ordre d'enseignement dans les écoles privées .....	8
1.3.3. Importance de l'enseignement privé.....	9
<b>1.4. CONTEXTE DES ÉCOLES PROTESTANTES .....</b>	<b>9</b>
1.4.1. Historique des écoles protestantes .....	10
1.4.2. Fonctionnement organisationnel des écoles protestantes.....	11
1.4.3. Objectifs des écoles protestantes .....	12
1.4.4. Clientèle des écoles protestantes.....	13
1.4.5. Opinions du public et du gouvernement guinéen.....	13

1.5.	CONTEXTE ACTUEL DES ÉCOLES PRIMAIRES PROTESTANTES.....	14
1.5.1.	Catégorie d'instituteurs au sein des écoles protestantes .....	14
1.5.1.1.	Les moniteur (trice) s .....	14
1.5.1.2.	Les instituteurs adjoints .....	15
1.5.1.3.	Les instituteur (trice) s ordinaires .....	15
1.5.2.	Constatations dans les écoles primaires protestantes .....	15
1.6.	SOURCE DU PROBLÈME.....	16
1.6.1.	Absence de main-d'œuvre étrangère .....	16
1.6.2.	Croissance rapide des domaines de l'éducation.....	16
1.6.2.1.	La croissance rapide de l'infrastructure scolaire.....	17
1.6.2.2.	La croissance rapide du taux de fréquentation scolaire .....	17
1.6.2.3.	La croissance rapide en besoin d'instituteurs .....	18
1.6.2.4.	Le paradoxe des organismes de formation d'instituteurs.....	19
1.6.3.	Formation des instituteurs des écoles privées .....	19
1.6.4.	Difficultés reliées à la formation.....	20
1.6.5.	Crise d'instituteurs au sein du privé .....	21
1.7.	CONSÉQUENCES.....	21
1.7.1.	Laxisme des recruteurs.....	21
1.7.2.	Baisse de rendement scolaire.....	22
1.8.	FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE .....	22
1.8.1.	Besoins de formation.....	23
1.8.2.	Question de recherche.....	23
1.9.	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	24
1.9.1.	Objectif général .....	24
1.9.2.	Objectifs spécifiques .....	25
1.10.	UTILITÉ DE LA RECHERCHE.....	25
1.11.	TYPE DE RECHERCHE.....	26
 <b>CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS.....</b>		<b>27</b>
INTRODUCTION .....		27
2.1.	ANALYSE DES BESOINS .....	28
2.1.1.	Analyse conceptuelle du mot « besoin » .....	29
2.1.1.1.	Analyse diachronique du mot « besoin ».....	29
2.1.1.2.	Définition essentielle du mot « besoin ».....	29
2.1.2.	Diversité des besoins.....	33
2.1.3.	Identification des besoins de formation.....	35
2.1.3.1.	Besoins à considérer.....	36
2.1.3.2.	Difficultés reliées à l'analyse des besoins .....	36
2.1.4.	Modèles d'évaluation des besoins .....	37
2.1.4.1.	Modèle de Kirkpatrick's (Wessman, 1975).....	37
2.1.4.2.	Modèle de Bourgeois (1991).....	38
2.1.4.3.	Modèle de Côté (1997).....	39
2.1.4.4.	Modèle alternatif de Branley (1989).....	40
2.1.4.5.	Modèle de Leat (1997) .....	42
2.1.4.6.	Modèle de Kaufman (1987) .....	42
2.1.4.7.	La technique du groupe nominal (Aubin, 1979) .....	43
2.1.4.8.	La technique du groupe de discussion (Nadeau, 1981).....	45
2.1.5.	Avantages de l'évaluation des besoins de formation .....	47

2.2.	AUTOUR DE LA FORMATION CONTINUE .....	49
2.2.1.	Distinction des termes .....	49
2.2.2.	Définition du concept .....	50
2.2.3.	Analyse conceptuelle de la formation continue .....	51
2.2.3.1.	Formation continue comme une mise à jour des connaissances .....	51
2.2.3.2.	Formation continue comme un continuum .....	52
2.2.4.	Les buts de la formation continue .....	54
2.2.5.	Différents types de formation continue .....	54
2.2.6.	Formation continue en Afrique .....	55
2.2.7.	Analyse des recherches antérieures qui se rapportent aux écoles primaires publiques en République de Guinée .....	56
2.2.7.1.	Résultats des items de questionnaires d'enquêtes .....	56
2.2.7.2.	Résultats des besoins perçus .....	58
2.2.7.3.	Résultats portant sur les pistes d'action .....	60
2.2.8.	Difficultés relatives à la formation continue .....	62
2.2.8.1.	Arguments en défaveur de la formation continue .....	63
2.2.8.2.	Arguments en faveur de la formation continue .....	66
2.2.9.	Les stratégies reliées à la formation continue .....	66
2.2.10.	Les finalités de la formation continue .....	67
2.3.	AUTOUR DES PISTES D'ACTION .....	68
2.4.	AUTOUR DES INSTITUTEURS .....	68
2.5.	AUTOUR DES ÉCOLES PRIMAIRES PROTESTANTES DE GUINÉE .....	69
2.6.	AUTOUR DES COMPÉTENCES .....	69
2.6.1.	Définition des compétences .....	69
2.6.2.	Approche centrée sur l'institution .....	69
2.6.3.	Approche centrée sur l'individu .....	70
2.6.4.	Consensus sur le terme compétence .....	70
	CONCLUSION .....	71
 <b>CHAPITRE 3 : CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>		<b>72</b>
	INTRODUCTION .....	72
3.1.	ÉLABORATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE .....	73
3.2.	PRÉSENTATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE .....	74
3.2.1.	Présentation des dimensions du cadre de référence .....	74
3.2.1.1.	Première dimension : formation continue en Guinée .....	75
3.2.1.2.	Deuxième dimension : analyse des besoins .....	75
3.2.1.3.	Troisième dimension : les pistes d'action .....	78
3.2.1.4.	Synthèse du cadre de référence .....	80
 <b>CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE .....</b>		<b>82</b>
	INTRODUCTION .....	82
4.1.	RAPPEL DES PRINCIPAUX AXES DE LA RECHERCHE .....	82
4.2.	PRÉCAUTIONS GÉNÉRALES .....	84
4.2.1.	Précautions d'ordre éthique .....	84
4.2.2.	Prise de notes et observation active .....	85
4.3.	ÉCHANTILLONS .....	85
4.3.1.	Instituteurs et institutrices .....	86
4.3.1.1.	Critères de sélection .....	87
4.3.2.	Directeurs d'établissements .....	87
4.3.2.1.	Critères de sélection .....	87

4.3.3. Inspecteurs du primaire protestant .....	88
4.3.3.1. Critères de sélection .....	88
4.3.4. Distribution des échantillons.....	89
4.3.4.1. Description des sujets de recherche .....	89
4.4. CUEILLETTE DES DONNÉES .....	90
4.4.1. Description des sites.....	91
4.4.1.1. Centre de formation de Kissidougou (site 1).....	91
4.4.1.2. Centre de formation de Dorota (site 2) .....	91
4.4.1.3. Centre de formation d'Emmaüs (site 3).....	91
4.4.2. Instruments retenus pour la cueillette .....	92
4.4.2.1. Exercice de réchauffement.....	93
4.4.2.2. Technique du groupe nominal.....	94
4.4.2.3. Technique du groupe de discussion .....	98
4.4.2.4. Entrevue individuelle semi-structurée .....	101
4.4.3. Ajustement des instruments .....	103
4.4.4. Support technique.....	104
4.5. TRAITEMENT DES TRACES .....	104
4.5.1. Analyse de contenu .....	105
4.5.1.1. Besoins de formation continue des instituteurs et pistes d'action selon les instituteurs .....	105
4.5.1.2. Besoins de formation continue des instituteurs et pistes d'action selon les directeurs .....	106
4.5.1.3. Besoins de formation continue des instituteurs et pistes d'action selon les inspecteurs .....	106
4.5.1.4. Synthèse des résultats des besoins de formation et des pistes d'action .....	107
4.5.2. Interprétation des résultats des besoins de formation continue et des pistes d'action .....	107
4.6. VALIDATION DU TRAITEMENT DES DONNÉES .....	107
4.6.1. Premier type de validation du traitement des données.....	108
4.6.2. Deuxième type de validation du traitement des données.....	108
4.6.3. Troisième type de validation du traitement des données .....	109
4.6.4. Quatrième type de validation du traitement des données .....	109
CONCLUSION.....	110
<b>CHAPITRE 5 : ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>111</b>
INTRODUCTION .....	111
5.1. BESOINS DE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS ET PISTES D'ACTION SELON LES INSTITUTEURS.....	112
5.1.1. Résultats du groupe nominal selon les instituteurs .....	112
5.1.1.1. Groupe nominal du site 1 .....	112
5.1.1.2. Groupe nominal du site 2 .....	114
5.1.1.3. Groupe nominal du site 3 .....	116
5.1.1.4. Synthèse des besoins prioritaires selon les instituteurs.....	118
5.1.2. Résultats des groupes de discussion : pistes d'action selon les instituteurs ...	122
5.1.2.1. Groupe de discussion du site 1 .....	123
5.1.2.2. Groupe de discussion du site 2 .....	126
5.1.2.3. Groupe de discussion du site 3 .....	128
5.1.2.4. Synthèse des pistes d'action selon les instituteurs .....	131

5.2.	BESOINS DE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS ET PISTES D’ACTION SELON LES DIRECTEURS .....	135
5.2.1.	Résultats du groupe nominal : les besoins prioritaires de formation continue...	136
5.2.2.	Synthèse des besoins prioritaires selon les instituteurs et les directeurs d’établissements .....	138
5.2.3.	Résultats du groupe de discussion : les pistes d’action selon les directeurs...	139
5.2.3.1.	Sensibiliser les instituteurs à la formation continue.....	140
5.2.3.2.	Mettre sur pied un réseau national de formation continue.....	140
5.2.3.3.	Organiser un réseau régional de suivi pédagogique efficace.....	141
5.2.3.4.	Organiser un système de récompenses .....	142
5.2.3.5.	Implanter une bibliothèque par école .....	142
5.2.4.	Synthèse des besoins de formation continue et des pistes d’action selon les directeurs .....	143
5.3.	BESOINS DE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS ET PISTES D’ACTION SELON LES INSPECTEURS.....	144
5.3.1.	Besoins prioritaires selon les inspecteurs .....	145
5.3.1.1.	Inspecteur 1 .....	145
5.3.1.2.	Inspecteur 2 .....	148
5.3.1.3.	Inspecteur 3 .....	150
5.3.1.4.	Inspecteur 4 .....	152
5.3.1.5.	Synthèse des besoins de formation selon les inspecteurs .....	153
5.3.2.	Pistes d’action selon les inspecteurs .....	156
5.3.2.1.	Inspecteur 1 .....	157
5.3.2.2.	Inspecteur 2 .....	160
5.3.2.3.	Inspecteur 3 .....	164
5.3.2.4.	Inspecteur 4 .....	166
5.3.2.5.	Synthèse des pistes d’action selon les inspecteurs .....	169
 <b>CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>		<b>172</b>
INTRODUCTION .....		172
6.1.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS RELIÉS AUX BESOINS DE FORMATION ET AUX PISTES D’ACTION .....	172
6.1.1.	Synthèse des besoins prioritaires de formation continue .....	173
6.1.2.	Synthèse des pistes d’action retenues .....	175
6.2.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES BESOINS DE FORMATION CONTINUE ET DES PISTES D’ACTION .....	177
6.2.1.	Interprétation des résultats en rapport avec le cadre de référence.....	177
6.2.1.1.	Formation continue .....	177
6.2.1.2.	Par rapport aux besoins prioritaires de formation.....	179
6.2.1.3.	Pistes d’action .....	185
6.2.2.	Considérations contextuelles et recommandations.....	187
 <b>CONCLUSION .....</b>		<b>192</b>
 <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>xvii</b>
 <b>ANNEXES.....</b>		<b>xxiii</b>



## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I :	Synthèse des items de questionnaires d'enquêtes
Tableau II :	Synthèse des résultats obtenus
Tableau III :	Synthèse du cadre de référence
Tableau IV :	Description des participants à la collecte des données
Tableau V :	Instrument de cueillette : technique du groupe nominal / instituteurs
Tableau VI :	Instrument de cueillette : technique du groupe nominal / directeurs
Tableau VII :	Instrument de cueillette : technique du groupe de discussion / instituteurs
Tableau VIII :	Instrument de cueillette : technique du groupe de discussion / directeurs
Tableau IX :	Instrument de cueillette : technique d'entrevue individuelle / inspecteurs
Tableau X :	Besoins prioritaires selon les instituteurs du site 1
Tableau XI :	Besoins prioritaires selon les instituteurs du site 2
Tableau XII :	Besoins prioritaires selon les instituteurs du site 3
Tableau XIII :	Besoins prioritaires selon les instituteurs des trois sites
Tableau XIV :	Synthèse des pistes d'action selon les instituteurs
Tableau XV :	Besoins prioritaires selon les directeurs
Tableau XVI :	Synthèse des besoins prioritaires selon les instituteurs et les directeurs d'établissements
Tableau XVII :	Synthèse des pistes d'action selon les directeurs
Tableau XVIII :	Synthèse des besoins prioritaires selon les inspecteurs
Tableau XIX :	Synthèse des pistes d'action selon les inspecteurs
Tableau XX :	Besoins prioritaires selon les instituteurs, les directeurs et les inspecteurs
Tableau XXI :	Pistes d'action élaborées par les instituteurs, les directeurs et par les inspecteurs
Tableau XXII :	Besoins prioritaires de formation continue des instituteurs des écoles primaires publiques
Tableau XXIII :	Besoins prioritaires de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AÉMÉG	Association des Églises et Missions Évangéliques de Guinée
APEAE	Associations de parents d'élèves et amis de l'école
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle du Secondaire
BM	Banque mondiale
CFC	Centre de Formation Continue
CEPEC	Centre d'Études Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil
CNCES	Cellule Nationale de Coordination de l'Évaluation du Système Éducatif
CMF	Conseillers maîtres formateurs
CIÉP/CNCÉSÉ/C	Centre international d'études pédagogiques - Cellule nationale de coordination de l'évaluation du système éducatif - Conakry.
DEU	Diplôme d'études universitaires
DFP	Diplôme de formation pédagogique
DPE	Direction Préfectorale de l'Éducation
DCE	Directeur Communale de l'Éducation
DPS	Directeur Pédagogique Sous-préfectoral
DNEPG	Direction nationale des écoles protestantes de Guinée
ENI	École normale d'instituteurs
ÉPÉG	Église protestante évangélique de Guinée
FC	Formation continue
F	Femme
GD	Groupe de discussion
GN	Groupe nominal
H	Homme
INRAP	Institut national de recherche et d'action pédagogique
ISSEG	Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée
MEN	Ministère de l'éducation nationale
ONG	Organisation non gouvernementale
PASE	Programme d'Ajustement Sectoriel de l'Éducation
PÉNI	Professeurs d'écoles normales d'instituteurs
SEP	Service Enseignement Privé
SPEG	Secteur Protestant pour l'Éducation Chrétienne de Guinée
SÉCADOS	Service Chrétien d'Animation Des Œuvres sociales et du Secours
SINDA	Service Information documentation et Archives

*À Rachel mon épouse,*

*À Moïse Lota, Dorcas, Michel Gérard, Ezéchiel M. LENO, mes enfants  
et à ma nièce Ruth Finda*

*À mes parents.*

## REMERCIEMENTS

Je voudrais avant tout remercier ma directrice de mémoire, madame Marcienne Lévesque, pour son optimisme, sa disponibilité, sa patience, la pertinence de ses conseils et pour tous les services rendus au cours des différentes étapes de cette recherche. Son inlassable soutien et son appui inconditionnel ont été une source précieuse de fortification qui ont permis de mener à bien, la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais également remercier toutes les Églises protestantes évangéliques de Québec, des États-Unis et de la République de Guinée et le Réseau compassion internationale pour leur soutien financier, moral et spirituel sans lesquels la réussite de ce mémoire rencontrerait des heurts presque infranchissables.

Je tiens à remercier les responsables de la direction nationale des écoles protestantes de Guinée, les instituteurs, les directeurs et les inspecteurs de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG). Leur contribution a été un véritable coup de piston qui a débouché à un dénouement heureux de la présente recherche.

J'adresse l'expression de ma profonde gratitude à mes proches, à mes sœurs, au Révérend Samuel Kamano, à Jean Paul Nicole, Jean Claude Sénégal et son épouse et à Éric Boesenberg et son épouse, Adestin N'faly Kamano et plus particulièrement, à mon épouse Rachel et à mes enfants, pour leurs contribution, attention, encouragement et collaboration qui ont permis de surmonter les difficultés et défis durant le long de la présente.

Enfin, je ne saurais clore cette page, sans exprimer mon humble reconnaissance à tous ceux et celles, de près comme de loin, ont contribué d'une manière ou d'une autre à apporter leur grain de sel à la bonne réalisation recherche.

## INTRODUCTION

La vision traditionnelle qu'on se faisait de l'efficacité et de la pérennité de la formation dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) est de plus en plus remise en cause. De nos jours, face aux nouvelles réalités qui découlent des contextes actuels, la formation continue du personnel devient la pierre angulaire de la majeure partie des préoccupations reliées à l'éducation. Comme l'écrivait récemment Luce Brossard : « On sait maintenant que personne n'est qualifié pour la vie » (Brossard, 1999, p. 9). D'une part, les mutations sociale, politique, économique et technologique et, d'autre part, les réformes des systèmes éducatifs et les contextes socioculturels, s'accélèrent si vite que l'on est obligé de faire des va-et-vient entre les établissements de formation continue et les lieux de travail.

Cependant, même si la formation continue fait l'objet d'un consensus, il convient de retenir que les problèmes reliés à celle-ci ne se ressemblent pas et ils ne se présentent non plus de la même manière. Chaque pays ou chaque secteur développe et présente ses propres besoins (Mungat, 2000). Le plus souvent, ces besoins résultent de leur contexte et s'attendent à un diagnostic minutieux, susceptible de mener aux solutions contextuelles, précises et harmonieuses.

Dans les pays en voie de développement, l'insuffisance ou le manque de la formation initiale des maîtres et les contraintes reliées à celle-ci posent de sérieux problèmes dans la qualification du personnel enseignant (Lévesque, 2001). Dans la majorité des cas, ce sont les impératifs du contexte qui imposent une démarche particulière au système scolaire.

En ce qui a trait à la République de Guinée, plusieurs expertises (conférences nationales de l'éducation, recherches menées sur le terrain, journaux, etc.) soulignent le caractère pressant des besoins de formation en éducation. Dans la plupart des cas, ces besoins dénotent le manque de personnel qualifié. En effet, à l'instar de certains pays africains, le

Le système scolaire guinéen est conditionné en partie par son histoire. Il s'agit d'une histoire marquée par une attitude léthargique et une certaine fermeture aux changements. Cependant, les besoins pressants l'obligent à dépasser la vision traditionnelle de la formation des enseignants. Cela étant, il n'est donc plus à démontrer que la formation initiale et la formation continue, souvent confondues en Guinée, constituent l'une des préoccupations centrales des réseaux des écoles privées et des écoles publiques.

S'agissant de l'éducation de base, l'absence des instituteurs qualifiés est si criante que l'intervention de la Banque mondiale (BM) et du Ministère de l'éducation nationale (MEN) n'a toujours pas réussi à combler la pénurie en personnel qualifié.

Dans les écoles primaires protestantes dont il s'agit dans la présente recherche, ce manque d'instituteurs qualifiés a donné naissance à un ensemble de situations problématiques : effectifs pléthoriques, manque d'instituteurs, baisse des critères de recrutement, laxisme des employeurs, baisse graduelle du rendement scolaire etc. Les responsables du MEN et les responsables des Églises guinéennes ont développé une étroite collaboration en vue de répondre aux besoins de l'éducation de base. Les deux institutions reconnaissent le fait que les enseignants présentent des lacunes importantes qui relèvent de leur formation initiale.

Ainsi, étant donné la nécessité d'un diagnostic approprié menant au dépistage des priorités en matière de formation au sein des écoles primaires privées, il s'avère impérieux de procéder à une identification systématique des besoins de formation continue des instituteurs qui enseignent dans les écoles primaires privées protestantes et d'explorer des pistes d'action. Dans cette optique, le point de vue des instituteurs, des directeurs et des inspecteurs est estimé nécessaire pour mieux polariser l'attention du chercheur. Notre objectif est d'apporter une solution aux problèmes posés par l'insuffisance de formation des instituteurs dans le contexte des efforts trilatéraux (gouvernement, BM et initiatives privées) consentis dans la

construction des écoles primaires. Une formation bien ciblée permettra de combler les formations déficientes reconnues par des constats répétitifs (CIÉP/CNCÉSÉ, 2000). Ainsi, cette recherche se veut descriptive et qualitative.

Ainsi, notre but est d'analyser les besoins de formation continue en fonction de la maîtrise des tâches quotidiennes qui incombent aux instituteurs qui enseignent au sein des écoles primaires protestantes. Il s'agit percevoir les carences importantes qui entravent présentement la qualité de l'enseignement dans les écoles primaires et d'élaborer les priorités et les pistes d'action. Pour y parvenir, la perception des instituteurs, des directeurs et des inspecteurs nous intéresse.

Dans cette perspective, notre étude se veut une contribution au diagnostic de la situation des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée du point de vue de leur qualification. Nous voulons militer pour l'amélioration du développement professionnel des instituteurs de ce secteur. En cela, l'étude vise une finalité « corrective et méliorative » pour emprunter les propos de Pain (1992).

Ce mémoire comporte six chapitres. Le premier présente le contexte de l'éducation en République de Guinée dans lequel cette recherche a été effectuée ainsi que le problème de la recherche. Le deuxième chapitre présente la recension des écrits qui se rapportent au contexte et à la problématique. Le troisième présente le cadre de référence. Le quatrième présente la méthode de la recherche. Le cinquième propose l'analyse des résultats et le sixième présente la synthèse et l'interprétation des résultats.

Ainsi, pour nous permettre de poser un diagnostic le plus rigoureux possible des difficultés reliées aux besoins de formation continue des instituteurs, il convient d'analyser le contexte du problème de la recherche dans lequel elle a été effectuée.

## **Chapitre 1**

### **PROBLÉMATIQUE**

#### **INTRODUCTION**

Le premier chapitre présente le contexte et le problème de la recherche qui s'intéresse à l'analyse des besoins de formation continue des instituteurs du primaire oeuvrant dans les écoles privées protestantes de Guinée.

Ce premier chapitre comporte dix sections. La première présente le contexte de la République dans lequel la recherche a été effectuée ; la seconde décrit le contexte du système scolaire guinéen ; la troisième traite plus spécifiquement du contexte des écoles privées de Guinée ; la quatrième aborde le contexte des écoles privées protestantes dans l'ensemble ; la cinquième décrit le contexte actuel des instituteurs des écoles primaires protestantes ; la sixième section traite de la source du problème de recherche ; la septième présente les conséquences du problème qui nécessite une intervention appropriée ; la huitième donne une formulation du problème de la recherche alors que la neuvième section présente les objectifs de la recherche et enfin, la dernière section présente, brièvement, l'utilité et le type de recherche que nous avons réalisée.

#### **1.1. CONTEXTE DE LA RÉPUBLIQUE DE GUINÉE**

S'agissant du contexte de la République de Guinée, nous nous sommes intéressés essentiellement à la situation géographique de la Guinée et aux données sociodémographiques dans lesquelles la présente étude s'est déroulée.



### **1.1.1. Situation de la Guinée**

La République de Guinée est un pays situé à la pointe de l'Afrique occidentale et couvre une superficie de 246 000 km<sup>2</sup>. Elle est limitée au nord par la Guinée-Bissau et le Sénégal, au nord-est par le Mali, à l'est par la Côte-d'Ivoire, au sud par le Liberia et la Sierra Leone. Elle dispose de 480 km de côte face à l'océan Atlantique. Pour plus de clarté sur le contexte guinéen, il convient d'explorer son contexte sociodémographique.

### **1.1.2. Données sociodémographiques**

La République de Guinée est composée d'une population de 7,5 millions d'habitants avec une densité de 30 habitants au km<sup>2</sup>. Le taux de croissance s'élève à 2,8 %. En 1999, il y avait 1 392 293 enfants d'âge scolaire (7 à 12 ans) dont 674 251 filles, soit 18 % de la population. Le taux de scolarisation (entendu dans le sens de la fréquentation scolaire) s'élevait à 53 % (METFP, 1999). En 1993, l'espérance de vie était estimée à 40 ans (Martin, 1993).

Sur le plan socioculturel, les centres urbains diffèrent nettement des centres ruraux. Les centres urbains sont plus cosmopolites et connaissent une certaine concentration de fonctionnaires et de plus nantis, tandis que les centres ruraux demeurent relativement homogènes en terme d'ethnies et de moins nantis. Cependant, près de 75 % des Guinéens habitent en zone rurale et vivent essentiellement de l'agriculture et de l'élevage.

Sur le plan religieux, la République de Guinée comporte trois religions importantes : la confession musulmane constitue la religion majoritaire de la population guinéenne. Selon Millimouno (1999) la population musulmane s'élève à 85 %. La confession animiste est la deuxième religion en nombre. Elle représente 13,5 % de la population (Johnstone, 1994). Le christianisme comporte trois dénominations confessionnelles minoritaires, mais non moins importantes (Ce sont le catholicisme, le

protestantisme et l'anglicanisme). Elle représente 2 % de la population. Il convient de souligner qu'à partir de 1984, les musulmans et les chrétiens se sont respectivement impliqués dans l'éducation de base (Johnstone, 1994).

Sur le plan économique, la BM estime que la Guinée figure parmi les pays à faibles revenus. Le produit national brut par citoyen était de 450\$ en 1994. Cependant, du point de vue macro-économique, la Guinée est un pays minier (deuxième producteur et premier exportateur mondial de la bauxite ; les réserves de minerais de fer, de diamant et d'or sont très importantes - Martin, 1993). C'est dans ce contexte que le système éducatif guinéen s'est implanté.

## **1.2. CONTEXTE DU SYSTÈME ÉDUCATIF GUINÉEN**

Dans cette section, nous avons estimé nécessaire de dégager les grandes composantes du système guinéen : écoles privées et écoles publiques.

### **1.2.1. Composition du système éducatif guinéen**

De l'obtention de l'indépendance nationale en 1958 à la Deuxième République (1984), le système scolaire de la Guinée était composé uniquement de l'enseignement public. À partir de l'instauration de la Deuxième République, qui est arrivée de pair avec le mouvement de libéralisation de nombreux secteurs, le système scolaire guinéen a connu une importante mutation. Une partie de ces mutations s'est traduite par la reconnaissance de l'enseignement privé. Dès lors, les écoles privées sont devenues une partie intégrante de l'enseignement guinéen. Désormais, le système éducatif guinéen comporte deux principaux volets : les écoles publiques et les écoles privées.

### *1.2.1.1. Écoles publiques*

Les écoles publiques englobent l'ensemble du personnel et de l'infrastructure scolaires administrés par le MEN pour le compte de l'État guinéen. Elles constituent le plus important réseau du système scolaire guinéen. Les écoles privées s'étendent du primaire à l'université, en passant par les écoles professionnelles. Suivant les récentes statistiques, l'éducation de base compterait 3 318 écoles primaires, 12 404 maîtres et 619 925 écoliers (MEPUEC, statistiques 1998-1999).

### *1.2.1.2. Écoles privées*

Les écoles privées sont l'émanation des initiatives privées (personnes morales ou physiques). En parlant des écoles privées, il conviendrait de noter qu'il existe une seule recherche rigoureuse menée par Hébert en 1994. Elle a été initiée par la Banque mondiale dans le cadre de la recherche de la qualité de l'enseignement privé en Guinée. Selon la classification de Hébert (1994), les écoles privées se composent de trois groupes importants : les écoles confessionnelles chrétiennes, les écoles confessionnelles islamiques et les écoles laïques. Chaque groupe possède ses propres caractéristiques. Pour mieux dégager ces différentes caractéristiques, voici brièvement abordé le contexte des écoles privées.

## **1.3. CONTEXTE DES ÉCOLES PRIVÉES**

Le contexte des écoles privées de Guinée présente comme suit : la composition des écoles privées, l'ordre de l'enseignement dans les écoles privées et l'importance de l'enseignement privé.

### **1.3.1. Composition des écoles privées**

Les écoles privées comportent trois influences : les influences laïque, musulmane et chrétienne.

*1.3.1.1. L'influence laïque* est composée des particuliers et des Associations qui ont pris l'initiative d'investir dans l'enseignement privé. Les propriétaires d'écoles privées proviennent de divers corps de métiers dont certains enseignants à la retraite et d'autres Guinéens qui résidaient à l'extérieur du pays. L'une de ses caractéristiques principales est l'enseignement du français.

*1.3.1.2. L'influence musulmane* est particulièrement composée d'écoles dites « medersas ». Ces écoles sont répandues à travers les quatre régions naturelles du pays, avec une forte concentration en Guinée-Maritime, en Moyenne-Guinée et en Haute-Guinée. En Guinée-Forestière, elles s'y présentent de manière sporadique. Au sein des écoles musulmanes l'enseignement se fait en française et en arabe.

*1.3.1.3. L'influence chrétienne* est à l'origine de l'enseignement confessionnel catholique, protestant et anglican. Les écoles confessionnelles chrétiennes sont notamment assez présentes en Guinée-Maritime et en Guinée-Forestière. Par contre, elles sont parsemées en Moyenne-Guinée et en Haute-Guinée. Elles sont caractérisées par l'enseignement du français et des valeurs confessionnelles chrétiennes (Hébert, 1994).

### **1.3.2. Ordre d'enseignement dans les écoles privées**

L'enseignement privé est particulièrement impliqué dans l'éducation de base (écoles maternelles et primaires), le secondaire et l'enseignement technique professionnel. À la différence du secteur public, les jardins d'enfants et les écoles maternelles relèvent essentiellement de l'enseignement chrétien (MÉPU, 1997). Dans l'ensemble, le préscolaire englobe les enfants de 3 à 6 ans. Les écoles privées sont majoritairement situées dans la

Capitale (à Conakry) et dans les centres urbains. Les écoles privées confessionnelles occupent le deuxième rang dans le système éducatif guinéen (CIÉP/CNCÉSÉ, 1999).

### **1.3.3. Importance de l'enseignement privé**

Les écoles privées se sont offertes une place de choix au sein du système scolaire guinéen. Depuis la libéralisation des initiatives privées, ce type d'écoles a connu une croissance phénoménale (voir annexe 1). Cette croissance, ajoutée à l'investissement de la BM dans l'éducation de base, est si importante qu'une pénurie d'instituteurs en a résulté au sein des écoles privées en général et au sein des écoles protestantes en particulier. Celles-ci constituent un des plus importants réseaux d'écoles privées en République de Guinée.

## **1.4. CONTEXTE DES ÉCOLES PROTESTANTES**

À l'instar des écoles privées dans l'ensemble, les écoles protestantes sont en pleine croissance en République de Guinée. Les écoles protestantes sont passées de deux (école maternelle Bombino de N'zérékoré et l'école maternelle Morija de Guéckédou) en 1985 à 33 écoles en 1996 (Leno, 1996). Elles englobent les jardins d'enfants, les écoles maternelles, primaires, collèges, lycées et les écoles professionnelles. Au niveau primaire protestante, la situation est particulièrement préoccupante, à tel point que les responsables de l'Église ont encouragé et facilité les opérations de la collecte des données. Ainsi, pour y parvenir, il convient d'examiner succinctement l'historique, l'organisation, le fonctionnement, les objectifs, la clientèle et les opinions du public, ainsi que du gouvernement sur les écoles protestantes.

### 1.4.1. Historique des écoles protestantes

Étant donné l'œuvre des missionnaires et le travail des colons français en République de Guinée, l'histoire des écoles protestantes est étroitement liée au développement du christianisme dans ce pays. Elle se déroule aussi en parallèle avec celle des Églises catholique romaine et anglicane. Cependant, en remontant sa source, nous nous apercevons qu'elle tire sa genèse des écoles islamiques.

En effet, l'islam qui a précédé le colonialisme et l'œuvre avait introduit l'arabe comme langue des textes sacrés et langue de culture (dans l'école coranique, medersas) en tant que modèles d'enseignement. Plus tard, lorsque les colons français et aux missionnaires sont arrivés de l'Europe et des États-Unis, ils ont imposé le français, jugé prestigieux dans les écoles confessionnelles catholiques et protestantes. Dans cette optique, les missionnaires catholiques et protestants ont joué un rôle déterminant dans la mise en place du système éducatif en Guinée (Hébert, 1994). Suivant leur stratégie d'évangélisation, les missionnaires considéraient que l'éducation était un élément vital pour atteindre le maximum de Guinéens. Les premières écoles remontent au début de la colonisation française et de l'implantation des églises locales en Guinée (en 1877). À cette époque, ces écoles étaient considérées comme représentantes des intérêts étrangers et bénéficiaient du soutien de l'extérieur pour assumer leurs dépenses (Hébert, 1994).

Les écoles chrétiennes mettaient un accent particulier sur les disciplines autres que la religion et leurs programmes étaient, en principe, calqués sur ceux en vigueur à l'étranger. Or, en France, les matières classiques venaient en tête des contenus enseignés. Les écoles avaient cependant tendance à cultiver l'élitisme. À la veille de l'indépendance, il y avait un solide réseau d'écoles chrétiennes en Guinée (Hébert (1994).

En 1958, après l'obtention de l'indépendance nationale, le nouveau Gouvernement a unilatéralement décidé d'étatiser toutes les écoles confessionnelles chrétiennes. Ce

Gouvernement en a fait un système d'écoles publiques avec pour objectif corollaire, de promouvoir les langues nationales comme langues véhiculaires de l'enseignement guinéen (Hébert, 1994). Au moment où le président Ahmed Sékou TOURÉ confisquait les établissements des Églises et des missions en 1961, il y avait 51 écoles catholiques et 5 importants établissements protestants en Guinée. Du côté de l'Église protestante de Guinée, il y avait l'école missionnaire de Mamou qui recevait tous les enfants des missionnaires de l'Afrique de l'Ouest pour les études primaires et secondaires, le centre de formation professionnelle de Baro, destiné à l'éducation des jeunes filles, l'école primaire de Macenta, l'école primaire de N'zérékoré et l'Institut Biblique de Télékoro, spécialisé dans la formation des pasteurs et des évangélistes guinéens.

En 1984, à l'avènement de la Deuxième République, le Gouvernement guinéen a libéralisé plusieurs domaines. Dans le domaine de l'éducation, cette libéralisation, comme nous l'avons dit plus haut, s'est traduite par la reconnaissance de l'enseignement privé suivant l'ordonnance n° 300 du 27/10/84/CF annexe II (Martin, 1993). Dès lors, le Gouvernement a procédé à la restitution de certaines écoles confessionnelles ; ce qui a favorisé un nouvel essor dans l'enseignement confessionnel chrétien.

#### **1.4.2. Fonctionnement organisationnel des écoles protestantes**

Selon Hébert (1994), sur les plans organisationnel et fonctionnel, les écoles chrétiennes, en général, répondent à certaines exigences fixées par le ministère de l'éducation nationale. Le plus souvent, le suivi pédagogique et l'évaluation des activités scolaires y sont respectés. Cependant, il sied de souligner que même si l'instruction religieuse ne figure pas dans le programme officiel du MÉN, elle est encouragée dans les écoles protestantes. Bien qu'il ait été convenu que l'école ne doit pas être un instrument d'endoctrinement religieux, la transmission des valeurs morales et spirituelles demeure

quand même extrêmement importante dans les écoles primaires protestantes. Les responsables de ce secteur veillent à ne pas s'écarter du programme établi par le MEN. Il convient de reconnaître que les écoles chrétiennes sont ouvertes aux élèves de toutes les croyances, sans discrimination de sexe, de race ou de religion.

Bien que le secteur protestant de l'éducation ait des collèges, des lycées et des écoles professionnelles, les églises locales se consacrent particulièrement au préscolaire et à l'éducation de base. En 1993, il a été demandé à l'Association des Églises et missions évangéliques de Guinée (AÉMÉG) de rassembler les plans de développement des 15 organisations qui la constituent. Aujourd'hui, l'AÉMÉG compte un réseau de 43 écoles dont 14 écoles primaires.

#### **1.4.3. Objectifs des écoles protestantes**

Les établissements d'enseignement protestant considèrent qu'ils apportent une contribution à la valorisation et à la dynamisation des ressources humaines, ainsi qu'au système scolaire de la Guinée. Étant donné que la majorité des écoles privées se concentrent dans les centres urbains, l'enseignement confessionnel protestant se fixe pour objectif d'investir dans les zones rurales (Yèndè Millimou, Nongoa, Ouéndé Kènèma, Bofozou, Sérédou, Gouéké, Beyla, Lola, Yomou, etc.). Conscients du fait que la majorité des citoyens qui vivent dans ces régions possèdent des moyens qui sont économiquement très limités, les responsables des Églises considèrent ces régions comme une priorité.

Par ailleurs, en réponse aux problèmes d'inégalité entre hommes et femmes en zone rurale, l'enseignement protestant favorise et promeut également la scolarisation des jeunes filles. En 1994, l'UNICEF a estimé que l'enseignement privé accueille le plus grand nombre de filles (voir annexe 2).



#### **1.4.4. Clientèle des écoles protestantes**

Bien que les écoles protestantes soient confessionnelles, dans la majorité des cas, 80 % de la clientèle de ces écoles proviennent d'origine musulmane ou animiste (Rapport de fin d'année, DNEPG, 2000). Elles reçoivent les enfants de toutes provenances, de toutes tendances et de tous les paliers sociaux. Dans son rapport, Hébert (1994) soulignait qu'il est intéressant de noter qu'actuellement un pourcentage élevé d'élèves inscrits dans les établissements chrétiens ne sont pas eux-mêmes chrétiens. « Par exemple, 70 % des élèves du prestigieux Collège Ste-Marie à Conakry sont d'origine musulmane » (Hébert, 1994).

Le MEN estime que ces écoles aident à répondre à la demande sans cesse croissante d'éducation formelle. Il considère également que les écoles chrétiennes apportent un important complément à l'enseignement public et à l'emploi de nombreux diplômés qui sont sur le marché de l'emploi (Hébert, 1994). Quant aux parents d'élèves, l'enseignement privé protestant constitue pour eux une option valable (Hébert, 1994).

#### **1.4.5. Opinions du public et du gouvernement guinéen**

Selon Hébert (1994), les écoles chrétiennes bénéficient de l'estime et de la confiance du public. Le nombre d'élèves qui essaient chaque année d'y être admis est égal sinon supérieur au nombre d'élèves qui cherchent à entrer dans le public. Chaque année, les demandes d'inscription dans les écoles chrétiennes dépassent de loin leur capacité d'accueil. La principale raison qui fait que les écoles chrétiennes attirent tant d'élèves est que dès l'avènement de la Deuxième République en 1983, les écoles chrétiennes ont été parmi les premières à donner l'enseignement en langue française. En plus elles avaient recruté les instituteurs bien formés par les ENI ; mais qui recevaient un salaire démotivant. Les responsables des écoles chrétiennes avaient ménagé les conditions de travail (majoration des salaires) tout en leur imposant une rigueur de travail assez élevée. Dès lors,

les résultats scolaires des écoles chrétiennes ont été très appréciés. C'est pour cette raison et sa réputation traditionnelle elles ont acquis la confiance des parents d'élèves.

Quant au MÉN, il reconnaît que les écoles chrétiennes ont joué un rôle déterminant dans l'instauration du système éducatif national. Le MÉN souhaite que les écoles chrétiennes participent pleinement à l'ensemble des activités menées dans ce domaine (MÉPU, 1997). Cependant, bien que les opinions du public et du gouvernement guinéen soient bien disposées en faveur des écoles chrétiennes en général et des écoles protestantes en particulier, il convient de souligner que la situation actuelle de la formation pédagogique du personnel n'en donne pas une image glorieuse. Il importe d'examiner la dite situation.

## **1.5. CONTEXTE ACTUEL DES ÉCOLES PRIMAIRES PROTESTANTES**

En projetant un regard sur les recherches menées par le programme d'ajustement structurel de l'éducation et par l'UNESCO (Martin 1994), nous assistons à une baisse significative du pourcentage d'enseignants qualifiés au sein du système éducatif guinéen. Ce constat corrobore celui de certaines institutions, comme l'Institut pédagogique national et Diallo (1997) qui insiste principalement sur les insuffisances pédagogiques des instituteurs.

### **1.5.1. Catégorie d'instituteurs au sein des écoles protestantes**

Les études menées en 1993 par Hébert ont révélé qu'à l'instar des écoles publiques, on rencontre trois statuts de qualification d'instituteurs dans les écoles primaires privées : les moniteurs, les instituteurs adjoints et les instituteurs ordinaires. Cela dénote l'influence du système public sur le privé.

*1.5.1.1. Les moniteur(trice)s* englobent la catégorie des diplômés venus de divers horizons (collèges, lycées écoles professionnelles, etc.). Il s'agit, dans la plupart des cas,

d'enseignants qui n'ont aucune formation pédagogique les préparant à une carrière dans l'enseignement. Comparativement aux écoles publiques, le taux de moniteurs au sein des écoles publiques est plus élevé.

*1.5.1.2. Les instituteurs adjoints* sont les enseignants qui ont généralement le niveau de la 3<sup>e</sup> secondaire et qui ont bénéficié d'une formation de trois ans dans les ÉNI. Donc, une scolarité totale de 12 ans environ, incluant une formation pédagogique.

*1.5.1.3. Les instituteur(trice)s ordinaires* englobent des instituteurs plus qualifiés. Généralement, il s'agit de ceux qui ont acquis le niveau de la 5<sup>e</sup> secondaire et qui ont suivi avec succès une formation pédagogique dans une ÉNI. Dans des conditions normales, le cycle est conçu pour une durée de trois ans. En 1994, les instituteurs ordinaires étaient moins nombreux que les instituteurs adjoints (Martin, 1993).

## **1.5.2. Constatations dans les écoles primaires protestantes**

Bien que plusieurs efforts aient été consentis pour relever les défis socio-éducatifs, force est de reconnaître qu'il reste beaucoup à faire. Le système scolaire guinéen souffre encore de graves lacunes. Les journaux locaux et les conférenciers guinéens décrivent la situation actuelle comme étant une des plus graves de son histoire. Certains y voient la déchéance du système scolaire (désastre des examens, bas niveau réel des candidats), l'effondrement du niveau intellectuel des enfants, l'effondrement du niveau intellectuel des enseignants qui est franchement bas pour ne pas dire médiocre, dira t-on (Touré, 1997).

Les écoles privées ne font pas exception. Les experts (expatriés et locaux) et les conférenciers parviennent le plus souvent à une seule conclusion cyclique : « formation pédagogique insuffisante des enseignants actuellement en poste, absence fréquente d'expérience professionnelle... » (Hébert, 1994). Toutefois, il importe d'aller à la source du problème en vue d'y repérer les éléments déclencheurs.

## **1.6. SOURCE DU PROBLÈME**

En effet, un regard rétrospectif sur l'évolution du système éducatif guinéen nous permet de saisir la source de la crise provoquée par le manque d'instituteurs qualifiés au sein des écoles chrétiennes de Guinée. Deux principaux facteurs se trouvent à l'origine de la crise des écoles chrétiennes : l'absence de main-d'œuvre étrangère et la croissance rapide du taux de scolarisation (entendu dans le sens de fréquentation scolaire).

### **1.6.1. Absence de main-d'œuvre étrangère**

Par le passé, les missionnaires expatriés et qualifiés pour l'enseignement se mettaient à la tâche d'enseignant. Ils supervisaient et veillaient à la bonne marche des établissements chrétiens. Le soutien financier provenait de l'Europe et de l'Occident. Mais depuis l'indépendance guinéenne, suivie de l'expulsion des missionnaires en 1967 par le régime du président Ahmed Sékou TOURÉ, les établissements chrétiens font face aux difficultés de recrutement et de qualification de sa main-d'œuvre (Johnstone, 1994).

### **1.6.2. Croissance rapide des domaines de l'éducation**

De 1958 à 1984, malgré la nationalisation des écoles confessionnelles et l'instauration des langues nationales au lendemain de l'indépendance de la République, le taux de scolarisation n'avait pratiquement pas progressé. En 1984, il s'élevait encore à 21 % (MEN, 1997).

En regard de cette situation, le gouvernement de la Deuxième République a lancé un appel à l'aide internationale et aux initiatives privées. L'objectif visé par cet appel concernait la sensibilisation et l'implication de ces initiatives privées dans la construction des écoles et la scolarisation du plus grand nombre d'enfants. Au moment où le gouvernement guinéen lançait cet appel, plusieurs instituteurs étaient en chômage et

attendaient un emploi. Les responsables d'Églises (catholiques et protestantes), les responsables des mosquées et les initiatives privées se sont mis à la construction d'écoles. Il convient de remarquer qu'aucune étude préalable ni convention entre le ministère de l'éducation et la fédération des écoles privées n'avait été élaborée pour déterminer la portée d'une telle implication. Hébert (1994) souligne ce fait en terme de « manque de législation » qui, selon lui, aurait permis de relier les besoins en infrastructure scolaire à des prévisions réalistes du nombre d'enseignants à former. Ce manque de vision est en partie à l'origine de la crise qui sévit présentement au sein du système éducatif guinéen en général et des écoles de confession protestante en particulier.

En bref, trois facteurs ont joué dans la crise actuelle au sein des écoles primaires protestantes de Guinée. Ce sont : la croissance rapide de l'infrastructure scolaire, l'augmentation du taux de fréquentation scolaire et le besoin criant d'instituteurs qualifiés.

#### *1.6.2.1. La croissance rapide de l'infrastructure scolaire*

Cette croissance est l'un des premiers facteurs à l'origine de cette crise. En 1993, il y avait 2 671 écoles primaires publiques, 108 écoles primaires privées, soit un total de 2 779 écoles primaires pour l'année scolaire 1992-1993 (Hébert, 1994). En 1999, il y a eu 3 318 écoles primaires publiques et 588 écoles primaires privées, soit un total de 3 906 écoles primaires pour l'année scolaire 1998-1999 (MEPUEC, 1999). En substance, on constate que les écoles sont passées de 2 779 à 3 906, soit 45 % de croissance en 7 ans.

#### *1.6.2.2. La croissance rapide du taux de fréquentation scolaire*

Cette croissance est considérée comme une suite logique à la précédente. En 1958, au moment où la Guinée accédait à l'indépendance, le taux de scolarisation était de 9,5 % (FIMG, 2000). En 1984, soit 36 ans plus tard, le taux de scolarisation s'élevait à 21 % de la

population scolarisée, soit l'un des plus bas en Afrique sub-saharienne (MEN, 1997). En 1995, avec les efforts trilatéraux (MEN, BM et les initiatives privées) le taux de scolarisation est passé de 21 % à 48 % (MEN, 1995). Cependant, les ÉNI ne se sont pas ajustées pour adapter leur capacité de formation au taux de croissance de l'infrastructure et du taux de fréquentation scolaire. Elles formaient, au rythme des années précédentes, 100 instituteurs par année. La pénurie d'instituteurs n'a pas tardé à se faire sentir. On note également que les travaux de recherches de la commission Hébert (1994) et ceux de Martin (1993) se sont déroulés au cours de la même période. Au fur et à mesure que la sensibilisation à la scolarisation faisait son chemin, les demandes de la population (réceptive) en infrastructure s'accroissaient à travers le pays. Mungat (2000) souligne que parmi les pays francophones de la Côte, caractérisés globalement par la stagnation de leur taux de couverture au niveau primaire entre 1980 et 1993, la Guinée a réalisé des progrès notables (le taux est passé de 34 % à 42 %. En 1999, le taux de fréquentation scolaire est passé de 48 % à 53 % (FIMG, 2000). Par voie de conséquences, le MÉN s'est retrouvé avec un manque de 1 800 instituteurs pour la rentrée scolaire 1998-1999. En raison de la prolifération des écoles privées et publiques (avec les effectifs pléthoriques et le déficit d'instituteurs), le MÉN a estimé qu'on devrait former 6 000 instituteurs en l'espace de trois ans.

#### *1.6.2.3. La croissance rapide en besoin d'instituteurs*

Cette croissance est l'émanation des deux premières croissances ci haut mentionnées. Comme nous l'avons déjà constaté, la croissance rapide des écoles et du taux de scolarisation a aggravé le manque de personnel qualifié. En 1993, il y avait 8 078 instituteurs dont 7,7 % moniteurs (sans aucune formation pédagogique) au sein des écoles

publiques (Martin, 1993) et 499 instituteurs des écoles primaires privées (Hébert, 1994), soit un total de 8 577 instituteurs pour l'année scolaire 1992-1993.

En 1999, le nombre d'instituteurs est passé à 12 404 dans les écoles primaires du secteur public et à 3 108 dans les écoles du secteur privé, soit un total de 15 612 instituteurs pour l'année scolaire 1998-1999 (MEN, 1999). Cet état de choses a donné naissance à un paradoxe.

#### *1.6.2.4. Le paradoxe des organismes de formation d'instituteurs*

Ce paradoxe a fait son apparition au sein des écoles primaires privées en général et des écoles primaires protestantes en particulier. Bien que les taux de fréquentation d'infrastructures scolaires et de demandes en personnel qualifié soient en pleine hausse, aucune disposition n'a été envisagée en vue d'adapter la capacité de la formation initiale des instituteurs. La disproportion entre les différents niveaux de croissance et le besoin en personnel qualifié est donc à l'origine de la crise actuelle. Une autre piste nous permet d'avoir une compréhension approfondie de cette situation. Explorons la formation des instituteurs au sein des écoles privées.

#### **1.6.3. Formation des instituteurs des écoles privées**

La formation des instituteurs des écoles publiques et des écoles privées se fait au sein des ÉNI. Il y a huit ÉNI réparties à travers les quatre régions naturelles de la Guinée : ÉNI de Conakry, Kindia, Dubréka, Boké, Labé, Faranah, Kankan et de N'zérékoré. Ces écoles normales sont gérées par le MEN. Leur mandat est de former les instituteurs en vue de dispenser l'enseignement primaire. Selon le rapport du MÉN, la capacité formatrice des ÉNI était limitée à 100 maîtres par année (FIMG, 2000). Alors que le taux de fréquentation scolaire avait triplé en 1998, la capacité de la formation au sein des ÉNI n'a pas varié. Les

ÉNI ne se sont pas adaptées au rythme de la propagation des écoles primaires. En plus, certains professeurs des ÉNI n'étaient pas ou presque pas préparés à la tâche. « Pour la plupart, ils ont été affectés pour combler le manque à gagner » (Diallo, 1997). En Guinée, plusieurs ateliers se penchent sur la qualité de la formation dans les ENI ; car en raison de leur rôle déterminant au sein de l'éducation de base, elles constituent la racine pivotante du système éducatif guinéen. Mais les difficultés liées à la formation risquent de compromettre la qualité et l'efficacité de l'enseignement des écoles primaires protestantes de Guinée.

#### **1.6.4. Difficultés liées à la formation**

Les difficultés auxquelles les écoles protestantes sont présentement confrontées se résument au manque de personnel qualifié. Or, en parlant de la formation des maîtres et de la mondialisation, Lévesque (2001) estime que quel que soit le scénario qu'on adopte pour arrimer l'éducation aux besoins du développement, les efforts collectifs n'auront de sens (...) que si l'on peut compter sur la compétence des enseignants. Dans le contexte scolaire guinéen, il convient de souligner que les écoles privées ne disposent d'aucune structure leur permettant de former leur propre personnel ni de leur donner cette compétence. Comme c'est le cas dans la plupart des pays, le seul organisme qui procure la formation initiale des instituteurs du public et du privé est et demeure le réseau des écoles normales d'instituteurs. Or, tous ceux qui se forment là-bas, sont affectés directement dans les écoles publiques par décret ministériel. Les écoles privées restent sans instituteur qualifié. En plus, depuis 1995, les ÉNI ne parviennent plus à répondre à la demande ni du secteur public ce qui nous mène droit à la crise d'instituteurs.



### **1.6.5. Crise d'instituteurs au sein du privé**

Sur le plan qualitatif, très peu d'enseignants sont qualifiés pour accomplir leur tâche. Le manque de personnel qualifié constitue l'une des plus importantes faiblesses des écoles privées en général et des écoles protestantes en particulier. Chercheurs et acteurs du terrain ne cessent de réclamer une action concrète pour résorber ce besoin (Hébert, 1994).

## **1.7. CONSÉQUENCES**

Eu égard aux principaux facteurs ci-dessus mentionnés, les conséquences dans les écoles privées et plus particulièrement au sein des écoles chrétiennes protestantes, n'ont pas tardé à se manifester : Elles se présentent sous deux formes : le laxisme des recruteurs du personnel et la baisse graduelle du rendement.

### **1.7.1. Laxisme des recruteurs**

Auparavant, compte tenu des effets de la première crise en 1994, le MEN avait assoupli les exigences liées aux critères de recrutement du personnel enseignant dans les écoles privées. Les chercheurs ont établi une liste de carences fautives à l'origine des difficultés qui sévissent actuellement : l'insuffisance de législation, la faiblesse de structure opérationnelle, la formation pédagogique est jugée insuffisante, l'insuffisante formation des directeurs aux tâches administratives et l'absence fréquente d'expérience professionnelle (Hébert, 1994). Pour Touré (1997), le niveau de culture générale et la qualification professionnelle des enseignants laissent énormément à désirer chez nombre d'instituteurs du primaire. Il a également constaté la méconnaissance de toute notion de psychologie de l'enfant, de pédagogie et d'éthique professionnelle par bon nombre d'instituteurs. Enfin, la longue liste du conférencier se termine par le comportement des instituteurs qui, par

complaisance, attribuent des notes sans correspondance avec le rendement réel. Tel est le constat effectué par Touré, faisant état du laxisme et des conséquences qui en découlent.

### **1.7.2. Baisse de rendement scolaire**

Étant donné qu'aucune recherche n'a été faite sur le rendement scolaire dans les écoles protestantes, nous nous appuyons sur les constatations des conférenciers, des chercheurs (Hébert, 1994) et de la Cellule nationale de coordination de l'évaluation du système éducatif (2000) afin de saisir la réalité de la baisse du rendement scolaire. En parlant de l'insuffisance de la qualité interne et externe du système éducatif guinéen, Diallo (1997) constate un fait. Sur 2 011 candidats au certificat (passage au secondaire) à Conakry (Capitale) seulement 357 candidats ont obtenu une moyenne supérieure à 5 sur 10. Ces résultats dénotent, à suffisance, la faiblesse du rendement scolaire au niveau de l'éducation de base.

## **1.8. FORMULATION DU PROBLÈME DE LA RECHERCHE**

Nul doute, les écoles protestantes traversent une situation critique. Cette situation exige une action concrète et efficace. Abondant dans ce sens, Diallo a interpellé les institutions en ces termes : « toutes les institutions de formation et de recherche doivent conjuguer leurs efforts de façon urgente pour relever ce défi national dont les conséquences néfastes sur le processus de développement socio-économique en Guinée sont incalculables... » (Diallo, 1997). Ainsi, les obstacles et les contraintes auxquelles se heurtent actuellement les écoles primaires protestantes risquent de compromettre tant d'efforts déployés dans le processus éducatif des écoliers. C'est dans cette perspective que nous trouvons nécessaire d'entreprendre une étude sur les besoins de formation continue.

### **1.8.1. Besoins de formation**

En effet, au regard de la situation actuelle des écoles primaires protestantes de Guinée, nous estimons qu'il est nécessaire d'entreprendre la formation des instituteurs en cours d'emploi. L'analyse réalisée par les chercheurs de la BM, les conférenciers et les acteurs du terrain dénotent à suffisance, la nécessité d'un bon programme de formation continue. Déjà, au cours de la recherche menée en 1994, 98 % des instituteurs souhaitaient recevoir une formation continue (Martin, 1993). Ce taux élevé est une illustration vivante d'une attente positive à un programme de formation.

En effet, le souci récent de relever la qualité de l'enseignement au sein des écoles protestantes remonte à 1994, lorsque la BM a chargé les experts de diagnostiquer la situation des écoles privées afin d'envisager une aide dans ce sens (Hébert, 1994).

### **1.8.2. Question de recherche**

Lors d'une de ces conférences, Touré (1997) affirmait qu'en mettant les enseignants dans toutes les conditions matérielles et morales requises après les avoir formés convenablement, nos problèmes de développement seraient résolus à 80 %..., car tel est le système éducatif, tel sera l'avenir de son pays. Conformément à cette affirmation, nous nous apercevons que plusieurs questions demeurent en veilleuse dans le secteur des écoles primaires protestantes : les instituteurs de ces écoles n'ont-ils pas besoin d'une formation plus ciblée, plus articulée et formelle ? Quelle démarche faut-il entreprendre pour mieux préparer une éventuelle formation ?

Considérant la nécessité de mieux cerner les faiblesses pédagogiques se rapportent au manque de formation initiale d'une part et d'autre, à la formation initiale déficiente, nous avons retenu la formation continue comme principal thème de cette recherche.

Considérant la nécessité de trouver les voies et les moyens qui pourraient permettre de combler les besoins perçus dans le cadre de la formation continue des instituteurs, nous avons estimé pertinent de retenir, comme deuxième volet de cette recherche, l'exploration des pistes d'action pouvant répondre aux besoins des instituteurs.

Enfin, considérant l'importance et la richesse d'avoir différents points de vue tant sur les besoins de formation continue que sur les pistes d'action à trouver, nous jugeons convenable de recueillir les points de vue des instituteurs eux-mêmes en tant qu'acteurs du terrain, des directeurs d'établissements en tant qu'administrateurs du personnel et le point de vue des inspecteurs en tant que superviseurs pédagogiques. Ces différents points de vue nous permettent de nous assurer la validité de la recherche.

Eu égard à toutes ces considérations, la question spécifique à laquelle la présente recherche tente d'apporter des éléments de réponse se formule comme suit : Quels sont les besoins prioritaires de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée et quelles sont les pistes d'action susceptibles de combler ces besoins ?

## **1.9. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

S'agissant des objectifs de la présente étude, nous en retenons deux types : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

### **1.9.1. Objectif général**

L'objectif général de cette de recherche consiste à identifier les besoins de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes et à explorer les pistes d'action pratiques et susceptibles de combler les besoins de formation des instituteurs.

### **1.9.2. Objectifs spécifiques**

Trois objectifs spécifiques sont visés par cette recherche : 1) identifier et analyser les carences pédagogiques en terme de besoins de formation continue des instituteurs en service dans les écoles primaires protestantes de Guinée ; 2) analyser et situer l'écart entre leur situation pédagogique actuelle et la situation pédagogique idéale, voire désirée ; 3) explorer les voies et les moyens susceptibles de combler les besoins individuels, professionnels et institutionnels perçus par les acteurs du terrain eux-mêmes en vue de contribuer à long terme à la qualification professionnelle des instituteurs. Par ailleurs, dans l'objectif de mieux comprendre notre étude, il convient de situer l'utilité et les limites de cette recherche.

### **1.10. UTILITÉ DE LA RECHERCHE**

L'utilité de cette recherche se présente sur plusieurs facettes :

Sur le plan éducatif, la République de Guinée est un pays en voie de développement qui éprouve d'énormes difficultés au niveau de son système éducatif. Elle interpelle les chercheurs à la rescousse (Diallo, 1997). Dans cette optique, la recherche s'attache à une question prioritaire, celle de la qualification des instituteurs.

Sur le plan des écoles privées, bien que ce secteur ait conjugué d'innombrables efforts à la scolarisation des enfants, il n'en demeure pas moins que les écoles privées sont l'un des secteurs éducatifs les plus omis par les investisseurs et par les chercheurs du terrain. C'est un champ vierge qui a beaucoup d'attentes. Ainsi, cette recherche devrait attirer l'attention des chercheurs et des décideurs sur le secteur éducatif privé.

Sur le plan des écoles primaires protestantes, cette étude permettra aux instituteurs de contribuer à l'identification de leurs propres besoins de formation continue et de jeter les

bases d'un éveil de conscience en explorant les pistes d'action appropriées. Le but de cet effort est d'améliorer la qualification du personnel en posant l'hypothèse d'un effet à court, moyen et long terme sur le rendement scolaire des élèves du primaire protestant.

Sur le plan théorique, cette recherche contribue à l'identification des besoins et à l'exploration des pistes de solution du point de vue des acteurs. Le document qui sera issu de cette démarche nous aidera à comprendre les difficultés pratiques, ainsi que les pistes d'action reliées à la résolution de ces difficultés.

Sur le plan pratique, les instituteurs participants pourront prendre conscience de leurs besoins de formation continue. Ainsi, la qualification qui fait défaut présentement et le rendement scolaire qui va à la baisse devraient les convaincre de la nécessité de relever les défis actuels.

### **1.11. TYPE DE RECHERCHE**

Dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi de mener une recherche de type qualitatif. Elle s'articule sur l'analyse des besoins de formation continue des instituteurs et sur l'exploration des pistes d'action qui devraient combler ces besoins.

Telle est la problématique reliée à la formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes de la République de Guinée. Étant donné le contexte, il convient de procéder à la recension des écrits.

## Chapitre 2

### RECENSION DES ÉCRITS

#### INTRODUCTION

Le but de notre recherche, comme nous l'avons spécifié dans le chapitre précédent, est d'analyser les besoins de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes et d'explorer les pistes d'action qui permettraient de combler ces besoins en République de Guinée.

Dans cette perspective, la présente recension des écrits se rapporte essentiellement à la question spécifique qui fait l'objet d'étude. Les écrits analysés résultent d'un repérage informatisé dans certaines banques de données spécialisées et d'un repérage non informatisé. Nous avons préalablement établi des critères de sélection qui nous ont permis de repérer, avec précision, les écrits qui nous semblaient pertinents (écrits scientifiques appropriés : thèses, mémoires ou articles) pour la présente recherche. Certaines monographies qui ont trait au contexte des écoles protestantes de Guinée ont été également utilisées. S'agissant de la période couverte par la présente recherche, nos repérages se sont limités à la période couvrant les deux dernières décennies (1980-2001). Cependant, compte tenu de la nécessité reliée à certains ouvrages phares estimés incontournables à notre recherche, la période couverte a connu une certaine flexibilité. Dans certains cas, elle s'est étendue jusqu'aux années 75.

Au cours de la présente recherche, nous nous sommes aperçu qu'il y a très peu de recherches sur la formation continue des instituteurs dans le contexte de la République de Guinée. Par voie de conséquences, nous avons décidé d'élargir la recension des écrits à des contextes analogues, notamment à certains pays de l'Afrique de l'Ouest et du Québec en ce

qui a trait au référentiel de compétences visées par la formation des maîtres. S'agissant du deuxième volet de notre question de recherche, c'est-à-dire la recherche des pistes d'action qualifiante, nous avons constaté qu'il n'existe aucun ouvrage sur ce sujet. Il dépend surtout des réalités propres au contexte des écoles primaires protestantes de Guinée. D'ailleurs, c'est ce qui fait l'originalité de cette recherche. Enfin, pour les fins de la présente recherche et parmi les références consultées et analysées, nous avons choisi de ne présenter que celles qui nous semblaient pertinentes pour l'élaboration de notre cadre de référence (voir annexe 3.1.).

Dans le présent chapitre, nous délimitons le problème de la recherche et situons la dite recherche par rapport à une approche, à un modèle ou à une théorie particulière (Nadeau, 1983). Pour Fortin (1996), il s'agit d'une « façon de percevoir le phénomène à l'étude ». Dans la même optique, Nadeau (1983) conçoit qu'il s'agit de procéder à la définition essentielle de chaque concept-clef et de lui attribuer une signification particulière. Cette signification particulière est appelée « définition opérationnelle » ou « indicateur du ou des concepts ». Un indicateur concis a été assigné à chaque concept jugé déterminant. Ainsi, il conviendra de commencer par le concept de besoin.

Dans cette perspective, nous nous intéresserons aux concepts-clés dans ce deuxième chapitre, notamment à l'analyse des besoins, à la formation continue, aux instituteurs, aux écoles primaires protestantes, au concept de compétences et aux questions les plus fréquemment posées lors des recherches précédentes dans le contexte scolaire guinéen.

## **2.1. ANALYSE DES BESOINS**

Dans cette section, nous nous intéressons au concept des besoins, à la diversité des besoins, à l'identification des besoins de formation, aux modèles d'évaluation des besoins et aux avantages de l'évaluation des besoins de formation.



### **2.1.1. Analyse conceptuelle du mot « besoin »**

Il s'agit ici d'élaborer minutieusement une analyse diachronique du mot « besoin ». Cette première analyse sera suivie d'une définition essentielle, d'une synthèse et d'une définition opérationnelle.

#### *2.1.1.1. Analyse diachronique du mot « besoin »*

En examinant de près le mot « besoin » dans une perspective diachronique, Pelletier (1998) établit que l'évaluation des établissements n'est pas un « phénomène nouveau ». Elle a toujours existé. Poursuivant la même perspective, Plante (Chinoum, 2000) situe l'origine du concept au XI<sup>e</sup> siècle. Le concept aurait été utilisé dans le sens de « besogne », « dénuement » et « misère » (Latry, 1985). Au XVIII<sup>e</sup> siècle, il était utilisé dans le vocabulaire scientifique et revêtait un sens plus abstrait. Legendre (1993) souligne qu'avant les années 1940, le concept « besoin » faisait référence aux besoins physiologiques. Il évolua et prit des connotations psychologiques (Legendre, 1993). Selon Nadeau (1983) et Lapointe, (1992), son utilisation abusive pour désigner n'importe quoi entraîne la confusion. En effet, ce mot est associé au spirituel, au physiologique, au psychologique, au matériel, au monétaire, à l'artificiel, etc. (Lapointe, 1992). Il devient ainsi synonyme de désir, d'aspiration ou de demande (Latry, 1983). Ainsi, Legendre (1993) se rallie à plusieurs auteurs pour lesquels le besoin désigne un manque, un déséquilibre, un écart entre une situation actuelle et une situation désirée ou souhaitable. Telle est l'origine du mot « besoin ». Cependant, dans la même optique, il existe deux courants de pensée sur le concept « besoin »

#### *2.1.1.2. Définition essentielle du mot « besoin »*

Dans sa thèse de doctorat, Millimouno (1999) souligne que l'examen du concept « besoin », dans une perspective large, nous amène à réaliser qu'il apparaît tour à tour

comme un manque et un construit. Dans cette perspective, nous nous apercevons qu'il existe deux écoles de pensée autour du même concept. D'une part, ceux qui considèrent le besoin comme un manque, d'autre part, ceux qui le considèrent comme un construit.

a. Besoin, comme un manque

En considérant le besoin comme un manque, une carence, une déficience, une lacune, le besoin est mesuré en référence à une norme ou à un standard normatif désirable. Richerich (1974), Ferenczi (1976), Dabenè (Millimouno 1999) considèrent que le besoin est un manque. Ce manque se traduit par la distance entre ce qui existe et ce qui devrait exister ou ce que l'on veut devenir. En cela, le besoin est antérieur au projet individuel.

Certains auteurs tels que Kaufman et Harsh (1969), Stufflebeam (Millimouno 1999), Beauchemin (1983) et Nadeau (1988) perçoivent le besoin en terme d'écart entre une situation actuelle et une situation désirée. Dans sa thèse de doctorat, Rolland-Baker (1981) classe les différentes pensées de certains auteurs autour des besoins. Pour Lindeman (Rolland-Baker, 1981), le besoin est l'état qui témoigne « l'incidence d'inadaptation ». Dans la même perspective, Berchévin (Rolland-Baker, 1981) insiste sur les besoins réels. Toujours avec la même perspective, bon nombre d'auteurs développent une vision unidimensionnelle du besoin. Pour les uns, le besoin exprime une fin, un but à atteindre et non des moyens pour atteindre cette fin. Nadeau (1981, 1988) soutient que tout besoin doit souligner un manque, une carence, une déficience à combler. Ainsi, le besoin est la distance entre ce qui existe et l'objectif visé (situation actuelle et situation désirée).

Leigh (2000), quant à lui, met l'emphase sur le fait que les besoins sont la différence entre les résultats et non la différence ou la déficience dans le processus ou les ressources. À la place des besoins se trouve la différence des résultats individuels,

collectifs, organisationnels ou sociaux. Ainsi, le manque se traduit par la différence des résultats.

Mager et Pipe (Leigh, 2000) notent aussi une différence entre le rendement actuel et le rendement désiré. Pour eux, cet écart peut être un problème ou pas. Dans cette perspective, le critère important est qu'un grand écart de résultat n'est ni nécessairement ni automatiquement un problème de formation. Cela dit, la solution n'est pas nécessairement reliée à la formation ni à l'enseignement. Dans l'objectif de mieux évaluer cet écart, Mager et Pipe (Leigh, 2000) admettent qu'il est important de déterminer un processus par lequel une solution au problème sera prescrite. Il est donc important de chercher à savoir si l'écart est dû à un manque de compétence ou s'il est dû à des problèmes de motivation reliés à la rémunération ou au manque de possibilités pour la mise en pratique.

Dans cette perspective, Moore (1978) apporte des précisions en concevant que si l'écart est relié à un manque de compétence, alors la formation est le bon choix. L'attention est mise sur l'analyse du coût et du bénéfice de la meilleure intervention technique à utiliser. Par ailleurs, si l'employé possède déjà les compétences requises pour accomplir sa tâche, dans ce cas c'est un problème de motivation. Dans cette perspective, Mager et Pipe (Leigh, 2000) conçoivent que la solution dépend de la compétence des gestionnaires. Il leur revient de changer certains aspects environnant le lieu de travail en vue de les rendre plus agréables et moins difficiles. Il pourrait aussi s'agir de changement de tâches, du type de communication ou d'instaurer un système d'avantages pécuniaires (incitatifs) plutôt que d'opter pour une formation continue.

Millimouno (1999) et Kaufman (1992, 1998) définissent le besoin en terme économique. Pour eux l'évaluation des besoins est un processus d'identification et de sélection des besoins sur la base économique des coûts. Cette définition demande à l'analyste d'évaluer la marge de manœuvre entre la situation actuelle et la situation idéale

en termes de résultats. L'analyste procédera à la comparaison de la différence qui existe entre ces deux situations par rapport aux coûts, soit pour considérer cette différence ou pour l'ignorer.

b. Besoin, comme un construit

La deuxième école de pensée est celle qui considère le besoin comme une réalité non objective, mais subjective. Dans cette école, certains auteurs comme Bourgeois (1991) et Lapointe (1992) estiment que dans la mesure où les deux situations (actuelle et désirée) ne sont pas objectives, le besoin est un construit. Dans cette perspective, Barbier et Lesne (Latry 1985) soutiennent que le besoin a deux significations : la signification objective et la signification subjective. En effet, cela présuppose que le besoin est strictement relié aux perceptions, aux valeurs, aux opinions ou aux représentations que l'on se fait d'une situation.

Quant à Lapointe (1992), l'analyse des besoins a deux dimensions : la dimension objective qui fait l'objet d'analyse et la dimension subjective qui fait l'objet de conception ou de construction. Selon Bourgeois (1991), le besoin comme une construction mentale est une approche multidimensionnelle et doublement constructiviste. Ainsi, l'analyse des besoins n'est pas une réalité objective, mais la manière dont les acteurs se la représentent. Dans ce cas, le besoin exprime seulement une nécessité. Une seconde catégorie d'auteurs envisage plusieurs dimensions dans la notion de besoins et la définit en termes de relation entre ces différentes dimensions. Parmi eux, certains tels Barbier et Lesne (Latry, 1985) estiment qu'exprimer un besoin est avant tout exprimer une perspective (un objectif, un projet) d'action qui renvoie à une résolution de problèmes et à des exigences à la solution. Pour ces auteurs, la notion de besoin est très proche de celle de projet, vu ici comme une perspective d'action. Pour d'autres, le besoin exprime le décalage, la tension perçue entre

un statut actuel et un statut désiré jugé idéal (Bourgeois, 1991). Ainsi dit, pour identifier les besoins de formation, il convient de situer le rendement actuel par rapport au résultat désiré : rendement désiré – rendement actuel - besoin de formation. Ainsi le besoin se présente comme construit mental, subjectif.

c. Synthèse du mot « besoin »

En procédant à un examen systématique de ce concept, nous réalisons que le besoin se présente à la fois comme un manque et comme un construit. Cela nous conduit à souligner que le besoin est exprimé en terme d'écart, soit par rapport à une norme, à un standard prédéterminé (besoin-manque) ou par rapport à un idéal ou à un objectif ou comme une réalité subjective (besoin-construit). Dans sa thèse de doctorat, Millimouno (1999) soutient que le besoin-manque est objectivé et mesuré au moyen d'instruments fabriqués à cet effet, à partir de la notion d'écart.

En substance, la notion de besoin vue comme un manque, comme une carence, comme une déficience ou comme un objectif mesurable est une conception de nature fonctionnaliste qui définit l'individu en fonction d'un déterminant précis. Quant au besoin - construction, Millimouno (1999) estime qu'il est l'émanation des conceptions interactionnistes qui considèrent l'individu comme un être actif, autonome et capable de se réaliser. Sur le plan opérationnel, nous retenons le sens de manque ; un manque qui se traduit par un écart pour le concept « besoin ».

### **2.1.2. Diversité des besoins**

Selon Marsh (Latry, 1985), il existe quatre principaux types de besoins :

- les besoins individuels présents ;
- les besoins organisationnels présents ;

- les besoins individuels futurs ;
- les besoins organisationnels futurs.

Marsh (1976) et Heggison (Latry, 1985) insistent particulièrement sur la nécessité de considérer ces types de besoins avec soin. Dans la même perspective, Lapointe (1992) appuie Maslow (Tchimou, 2000) en reconduisant cinq catégories de besoins : les besoins de survivance ou physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins sociaux, les besoins d'estime, les besoins d'actualisation de soi. Cependant, Plante (Latry, 1985) distingue soigneusement les besoins collectifs des besoins individuels. Il accorde la priorité aux besoins collectifs.

Dans la même perspective, Bradshaw (Latry 1985) subdivise les besoins individuels en cinq groupes :

- les besoins normatifs (écart entre l'état d'un individu ou d'un groupe et une norme donnée) ;
- les besoins ressentis (écart entre ce qu'une personne a et ce qu'elle veut) ;
- les besoins formulés (besoins déjà exprimés par écrit soit par des individus ou par un groupe) ;
- les besoins comparés (caractéristiques d'une population qui reçoit un service par rapport à une autre qui ne reçoit pas ce service) ;
- les besoins futurs (écart entre ce qui est actuellement disponible et les demandes projetées dans l'avenir).

Par ailleurs, Lapointe (1979) et Kaufman (Millimouno, 1999) identifient deux aspects du concept « besoin » : les besoins internes et les besoins externes. Les besoins internes résultent de la mesure de l'écart qui existe entre les variables d'objectifs du système et ses variables de sortie, tandis que les besoins externes résultent de la mesure de

l'écart qui existe entre les variables d'objectifs de l'environnement et les variables d'objectifs du système (Latty, 1985). Après avoir exploré cette typologie de besoins, il importe d'explorer les voies menant à l'identification des besoins dans une perspective large avant de considérer la situation particulière qui nous intéresse, soit celle des instituteurs de l'enseignement privé protestant de Guinée.

### **2.1.3. Identification des besoins de formation**

Au cours de son étude exploratoire, Gagnon (2000) s'est aperçu que pour identifier les besoins de formation, les niveaux de rendement attendus doivent être définis et connus d'avance. Pour mieux identifier le rendement à atteindre, on procède à l'évaluation individuelle du rendement à l'aide des questionnaires, des entrevues ou des tests. Cela peut permettre de fixer le niveau de rendement que l'employé devrait atteindre, tout en tenant compte des critères requis pour un meilleur accomplissement de sa tâche. Selon Moore (1978), un programme de formation est bâti pour combler l'espace entre la situation présente et le résultat désiré. Odiorne (Moore, 1978) abonde dans le même sens en faisant valoir que l'analyse organisationnelle et le contexte socio-économique doivent être la première étape d'identification des objectifs de formation. Il suggère qu'au cours de l'identification des besoins de formation, il importe de tenir compte de la planification stratégique en raison du fait qu'elle repose essentiellement sur les actions prioritaires retenues par la direction. Ainsi, bâtir l'analyse des besoins sur les stratégies de développement de l'organisation, c'est s'assurer que les besoins de formation répondent aux critères d'efficacité établis par la direction à long terme. Souvent, la négligence de l'analyse des buts de l'organisation peut provoquer plusieurs problèmes pouvant mener à l'échec (Moore, 1978).

### *2.1.3.1. Besoins à considérer*

En vue d'assumer une bonne formation continue, Latry (1985) souligne trois niveaux de besoins :

- le niveau des besoins organisationnels ou collectifs servant à la fixation des buts de la formation continue (situation idéale) ;
- le niveau des besoins individuels (normatifs, ressentis, formulés, comparés et futurs) ;
- le niveau des besoins internes et externes.

Barbier et Lesne (Millimouno, 1999) discernent trois niveaux de besoins à considérer en matière de formation continue :

- les besoins nés des situations pédagogiques ;
- les besoins nés de du contexte institutionnel ;
- les besoins nés des situations de travail ou socioprofessionnelles.

### *2.1.3.2. Difficultés reliées à l'analyse des besoins*

Au nombre des difficultés les plus fréquemment rencontrées dans l'analyse des besoins, Al-Khayyat (1998) souligne :

- le manque de théorie de développement basée sur la matière à étudier ;
- le manque d'implication et l'ignorance de la planification stratégique de l'organisation ;
- la mauvaise perception de la collecte des données ;
- des difficultés additionnelles reliées à l'identification des besoins pour les institutions.



Par ailleurs, il mentionne l'existence de trois différentes sources de difficultés supplémentaires :

- chaque organisation a habituellement différentes philosophies de développement concernant ses ressources humaines ;
- les organisations retiennent différentes carrières et structures d'emploi ;
- différentes formations, différents processus de développement, différentes techniques et différents langages sont utilisés par chaque organisation (Al-Khayyah, 1998). Il est important de tenir compte de tous ces aspects.

Après avoir dégagé un certain nombre de difficultés relatives à l'analyse des besoins, il s'avère nécessaire d'examiner les différents modèles utilisés dans l'évaluation des besoins.

#### **2.1.4. Modèles d'évaluation des besoins**

L'examen des différents modèles d'évaluation des besoins nous a permis de sélectionner les modèles les plus appropriés à la présente recherche. Dans cette perspective, nous avons examiné les modèles de : Kirkpatrick, Bourgeois, Côté, Branley, Leat, Kaufman, Aubin et Nadeau.

##### *2.1.4.1. Modèle de Kirkpatrick's (Wessman, 1975)*

Ce modèle, qui s'articule sur quatre niveaux d'évaluation, s'intéresse à l'évaluation de la formation plutôt qu'à l'évaluation des besoins. Voici ses quatre niveaux d'évaluation.

- Premier niveau : Avez-vous aimé votre formation ?
- Deuxième niveau : Avez-vous compris le test et avez-vous appris quelque chose ?

- Troisième niveau : Est-ce que la formation vous a aidé à améliorer vos compétences en service ?
- Quatrième niveau : Est-ce que l'organisation a bénéficié de retombées positives suite à la formation (augmentation des profits, satisfaction des clients, etc.) ?

Il convient de remarquer que dans ce modèle, l'emphase est mise sur la capacité de l'employé à transformer ses apprentissages en compétences. Cela vise l'augmentation du rendement de la production comme un bénéfice issu de la formation. Mais en ce qui a trait à notre étude, ce modèle n'est pas approprié. Nous pensons qu'il s'applique mieux à l'évaluation de la formation plutôt qu'à l'analyse des besoins de formation. Cela nous conduit à examiner le modèle de Bourgeois.

#### *2.1.4.2. Modèle de Bourgeois (1991)*

S'agissant du modèle de Bourgeois, il s'articule sur trois étapes qui se subdivisent en plusieurs sous étapes. Ces étapes se présentent essentiellement comme suit : la première consiste à faire un balisage institutionnel de la demande d'analyse des besoins, tandis que la deuxième consiste à produire des objectifs inducteurs de formation identifiés par chaque catégorie d'acteurs séparément prise. Enfin, la troisième consiste à procéder à la négociation entre les catégories d'objectifs inducteurs de formation.

##### a. Inconvénients

Cette méthode fait appel à une grande implication des parties concernées et de manière décentralisée. Toutes les décisions sont prises par les intéressés, ce qui, dans la plupart des cas, rend la structure décisionnelle assez lourde et compliquée.

b. Avantages

Ce modèle comporte trois avantages majeurs : il est fondé sur l'implication complète et totale des acteurs de toutes les parties intéressées ; l'analyste y joue un rôle d'animateur et d'accompagnateur dans l'appropriation de la problématique et dans l'identification des besoins ; l'utilisation des différentes techniques de traitement des traces, y compris celles du dépistage des pistes d'action dans cette étude permettrait de mettre par ordre de priorités les solutions en fonction de la situation désirée. C'est un modèle démocratique. Étant donné les contraintes budgétaires et les limites de cette recherche, il vaut mieux éviter de faire usage de ce modèle à cause de sa structure décisionnelle.

2.1.4.3. *Modèle de Côté (1997)*

Ce modèle d'analyse des besoins de formation remet en question les modèles traditionnels en mettant un accent particulier sur la formation en cours d'emploi. Il fournit également à l'organisation des compétences nécessaires à son succès. C'est un modèle qui est centré sur les compétences collectives plutôt que sur les compétences individuelles. Cependant, il comporte un certain nombre d'inconvénients.

a. Inconvénients

- Manque d'une véritable analyse des besoins basée sur les critères pertinents et sur les priorités de l'organisation.
- Manque de données objectives sur lesquelles l'analyse des besoins devrait se baser.
- Manque de véritable connaissance des besoins et insuffisance de paramètres indicateurs permettant d'évaluer le rendement.

Si ce modèle présente des inconvénients dans sa première phase, il n'en demeure pas moins qu'il contient autant d'avantages.

b. Avantages

- Le modèle favorise la participation de l'ensemble des acteurs qui œuvrent dans un processus commun.
- Les compétences stratégiques des employés reflètent les stratégies organisationnelles.
- Les coûts de formation sont diminués en mettant un accent particulier sur le processus critique et prioritaire en utilisant les personnes ressources du milieu.

En ce qui concerne cette étude, ce modèle semble intéressant dans la mesure où il nous aide dans la planification des pistes d'action de formation. Bien qu'il en soit ainsi, il importe d'examiner le modèle de Branley.

*2.1.4.4. Modèle alternatif de Branley (1989)*

Le modèle alternatif d'intégration des besoins de formation à partir des plans organisationnels consiste à délimiter les objectifs de développement au niveau des instances inférieures de l'organisation. Ce modèle est très utile et facile à mettre en application. Les objectifs de ce modèle sont soumis à une démarche considérée comme hiérarchique. Le processus de ce modèle se déroule comme suit :

- Première phase, le directeur détermine les objectifs que l'organisation doit atteindre. Il les fait connaître aux responsables qui, à leur tour, définissent les objectifs reliés aux secteurs de leur ressort. Bref, c'est une démarche qui part du haut vers le bas.

- Seconde phase, elle consiste à inclure les objectifs de développement dans l'évaluation annuelle. Chaque superviseur s'entend sur environ six objectifs évaluable en résultats concrets et opérationnels. Le superviseur ou le responsable est chargé d'entreprendre des séances de discussion autour de chaque objectif à évaluer afin de s'assurer des compétences requises.
- Troisième phase, les besoins de formation sont ensuite identifiés non pas en termes de besoins, mais plutôt en termes de compétences requises visant à les atteindre. Le département de formation est ainsi en mesure d'associer une liste de compétences à développer et de produire un plan de formation.
- À l'instar des autres modèles, ce modèle comporte des inconvénients et des avantages.

a. Inconvénients

Une des principales faiblesses de ce modèle est le ciblage des besoins par les autorités en termes d'objectifs. Dans ce contexte, les acteurs sont obligés de percevoir leurs propres besoins au travers des grandes lignes tracées par les instances supérieures. Ce modèle est en partie traditionnel, car les décisions sont prises par les directions qui les font appliquer par les acteurs. Il est plus autocratique que démocratique.

b. Avantages

- Les acteurs sont assurés que leur développement professionnel est l'une des préoccupations majeures de l'institution à laquelle ils appartiennent.
- Les participants s'aperçoivent que leur contribution, si petite soit-elle, entre dans les efforts de l'amélioration de l'institution.

- Les décisions qui se rapportent aux objectifs ou aux finalités à atteindre font l'objet de discussions en groupe. Ces discussions visent à obtenir le consensus du collectif (Branley, 1989).

En regard à la démarche proposée par Branley (1998), nous avons estimé nécessaire de nous servir de certains aspects de ce modèle lors de la collecte des besoins.

#### *2.1.4.5. Modèle de Leat (1997)*

Cette démarche intègre de manière efficace les 3 niveaux d'analyse des besoins – organisation, individu et tâche en favorisant les objectifs de l'organisation. La méthode de Leat (1997) consiste à améliorer l'efficacité de la tâche, l'efficacité de la satisfaction, et de faciliter les mutations auxquelles les organisations contemporaines se heurtent. L'auteur conçoit que « la relation entre l'organisation, la tâche et les objectifs individuels doit être clairement reconnue et toute méthodologie d'évaluation qui repose sur un seul de ces aspects doit être vue comme diminuant l'efficacité du processus d'analyse des besoins. » (Leat 1997). Ce modèle ne nous fournit pas assez de renseignements sur la démarche qu'il propose. Pour cette raison, nous n'entendons pas l'employer dans notre étude.

#### *2.1.4.6. Modèle de Kaufman (1987)*

Kaufman (1987) conçoit une approche d'évaluation des besoins en dix (10) étapes. Ces étapes consistent à atteindre les objectifs visés par l'établissement ou par l'entreprise en vue d'améliorer la qualité de ses prestations et de son rendement. Ces étapes se présentent comme suit :

- 1<sup>re</sup> étape : décision se rapportant à la planification et à la détermination commune des objectifs ;
- 2<sup>e</sup> étape : détermination du niveau de l'analyse à savoir milieu, compréhensif, stratégique ;

- 3<sup>e</sup> étape : identification des partenaires impliqués dans l'action ;
- 4<sup>e</sup> étape : obtention de la participation des partenaires ;
- 5<sup>e</sup> étape : implication sur la méthode ;
- 6<sup>e</sup> étape : collecte des données dures et molles ;
- 7<sup>e</sup> étape : détermination des besoins et des documents ;
- 8<sup>e</sup> étape : rangement des besoins en ordre de priorité ;
- 9<sup>e</sup> étape : négociation des désagréments ;
- 10<sup>e</sup> étape : identification des problèmes devant être résolus et implication des partenaires au processus.

Tout comme le modèle de Branley (1989), certaines étapes de ce modèle de Kaufman (1997) telles que les étapes 1, 3, 5, 6, 7, 8 et 10 qui paraissent convenir à un contexte comme celui dans lequel nous travaillons, seront utilisées lors de la collecte, de l'élaboration du cadre de référence et de l'analyse des données.

#### *2.1.4.7. La technique du groupe nominal (Aubin, 1979)*

La technique du groupe nominal consiste à regrouper un ensemble d'individus où les interactions sont réduites au minimum afin de permettre à chaque participant de s'exprimer librement sans subir de contraintes ni de pression de la part des autres participants (Aubin, 1979). La démarche vise l'obtention d'une réponse structurée, concise et efficace. La démarche du groupe nominale, telle que décrite par le Centre d'animation de développement et de recherche en éducation (Aubin, 1979) prévoit les étapes suivantes :

1. Suite à une question posée par l'animateur, les participants, en silence, formulent par écrit le plus grand nombre d'opinions possible dans un laps de temps déterminé d'avance.

2. L'animateur demande à chaque participant, à tour de rôle, de communiquer la première opinion inscrite sur sa feuille. Au fur et à mesure, il écrit cette opinion sur un tableau ou sur des feuilles mobiles grand format. On procède à autant de tours de table qu'il y a d'opinions à exprimer.

3. Tous les énoncés bien en vue au tableau ou sur les feuilles mobiles fixées au mur, on procède à la clarification des idées les unes après les autres. Il s'agit de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et s'ils comprennent la logique qui sous-tend chaque option.

4. Cette discussion de groupe est suivie du vote individuel sur l'importance relative des énoncés. Les énoncés qui reçoivent le plus de votes constituent les priorités du groupe. Pour diminuer la dispersion des votes et resserrer le consensus, on peut ajouter les deux phases facultatives suivantes :

5. Discussion des résultats du vote.

6. Deuxième et dernier vote.

Pour s'assurer d'une bonne collecte de données, il convient de retenir que chaque étape est importante. De ce fait, elle doit être soigneusement exécutée.

a. Inconvénients

Il convient de souligner que le caractère rigoureux de la technique du groupe nominal présente un désavantage, en ce sens qu'elle rend impossible tout ajustement ou changement en cours d'exécution. Ainsi, une des meilleures façons de contourner cette difficulté est de veiller à ce que la question soit bien ciblée de manière à recueillir des données pertinentes.



b. Avantages

Delbecq et Van de Ven (Aubin, 1976) ont mené une recherche psychométrique auprès de 420 participants sur l'efficacité comparée des techniques du groupe de discussion non structurée (Delphi et du groupe nominal). Le résultat de cette étude a démontré que le groupe nominal a une supériorité sur la technique de discussion non structurée et une légère supériorité sur la technique Delphi. Cette supériorité se rapporte à la quantité des idées exprimées, ainsi qu'à la satisfaction manifestée par les participants lors des processus de prise de décision en groupe. La technique du groupe nominal combine les avantages du groupe de discussion non structurée et ceux de la technique Delphi, en ce qu'elle permet une alternance entre le travail individuel et la discussion de groupe dans une démarche bien structurée et rigoureuse. En résumé, les trois avantages de la technique du groupe nominal sont :

- les participants se concentrent autour d'un sujet à traiter ;
- chacun s'exprime librement sans subir l'influence de l'autre ;
- la discussion est dépersonnalisée (Nadeau, 1981 et Aubin 1979).

Tels sont les avantages de la technique du groupe nominal. Étant donné le contexte des écoles primaires protestantes de Guinée et en considérant les exigences et les limites de ce travail, la technique du groupe nominale nous semble plus appropriée et par conséquent adaptée à la présente recherche. Elle sera plus praticable pour la détermination du cadre de référence.

*2.1.4.8. La technique du groupe de discussion (Nadeau, 1981)*

La technique du groupe de discussion consiste à réunir les personnes faisant partie d'un échantillon précis et dont le point de vue est requis pour l'étude d'un sujet spécifique. Au cours d'une séance plénière, la technique du groupe de discussion favorise un débat franc, sans restriction ni discrimination d'opinions.

a. Avantages

Au nombre des avantages reconnus à la technique du groupe de discussion, il convient de souligner :

- la satisfaction des participants qui s'estiment directement impliqués dans la démarche et la prise de décisions ;
- la rapidité avec laquelle la technique du groupe de discussion produit de bons résultats en peu de temps (Nadeau, 1981).

b. Inconvénients

Comparativement aux autres techniques de communication, la technique du groupe de discussion comporte les inconvénients suivants :

- les discussions sont souvent monopolisées ou influencées par les participants ayant de fortes personnalités ou étant considérés comme des sommités dans un domaine ;
- elle requiert la participation d'un animateur chevronné ou d'un expert dans le domaine concerné (Nadeau, 1981).

c. Mesures de réussite

Pour éviter les inconvénients ci-dessus énumérés, Nadeau (*ibid.*) propose cinq pistes à titre préventif :

- spécifier le rôle du comité de coordination ;
- déterminer les objectifs de manière claire et précise ;
- utiliser une approche bien structurée ;
- déterminer un échéancier et un emploi du temps précis ;
- faire appel à un animateur chevronné.

Dans le cadre de l'opérationnalisation de notre étude, nous retenons les techniques du groupe nominal et du groupe de discussion comme instruments qui serviront à la cueillette des données. Ce choix est fait en fonction du contexte, des sujets de recherche et de leur adaptabilité aux traditions communicatives du milieu comme nous le détaillerons dans la méthodologie.

### **2.1.5. Avantages de l'évaluation des besoins de formation**

En guise de rappel, l'analyse des besoins de formation continue permet de mesurer l'écart existant entre la situation actuelle et une situation désirée ou idéale. Cela dit, elle permet :

- de planifier le processus de diagnostic ;
- de sélectionner les méthodes de communication appropriées ;
- de sélectionner les besoins individuels et collectifs et de les pondérer ;
- d'identifier les besoins organisationnels ;
- de transformer les besoins en objectifs de formation.

Abordant les avantages dans la même perspective, Kaufman (1987) dresse une liste d'avantages liés à l'évaluation des besoins de formation. Elle se présente comme suit :

- développer les ressources humaines ;
- construire des fondements de bases de données sur les besoins et justifier la planification organisationnelle, ainsi que la comptabilité ;
- obtenir et allouer les ressources pour les projets ;
- assurer la meilleure production des résultats de l'évaluation des besoins à partir des ressources et des méthodes élaborées à cet effet ;
- favoriser une approche systématique et complète ;

- souligner les aspects problématiques qui requièrent davantage d'efforts ;
- utiliser efficacement les ressources et l'argent investis en formation ;
- identifier et justifier le problème actuel ;
- assurer une bonne direction dans la résolution de problèmes par l'identification, la documentation et la sélection des problèmes appropriés ;
- sélectionner les problèmes les plus importants et les traduire en objectifs de formation en vue de les résoudre ;
- améliorer l'efficacité et l'efficience de toute l'organisation et de ses opérations par les analyses ;
- amoindrir le coût des opérations reliées à l'évaluation des besoins de formation.

Toujours dans la même optique, Johnson R.B. (Latry 1985) souligne qu'il y a quatre raisons principales à la base de l'analyse des besoins de la formation continue :

- les personnes seront plus productives dans leur travail présent et seront prêtes pour une éventuelle promotion ;
- chaque employé formé obtiendra un niveau de rendement maximal nécessaire au succès de l'entreprise ;
- assurer une bonne production à l'issue de l'enrichissement de leur niveau de connaissance, d'habiletés et d'aptitudes ;
- gagner en temps et en argent si la formation est basée sur une bonne analyse des besoins.

Du point de vue de Burton (1977, in Latry, 1985), l'analyse des besoins permet de :

- se fixer des buts ;
- en évaluer l'importance respective ;
- identifier les écarts et de les mesurer ;

- dresser des priorités en vue d'une action efficace au niveau des écarts. On reconnaît les avantages d'une analyse des besoins aux fins de la planification et de l'allocation éventuelle des ressources. Ainsi, les avantages liés à l'évaluation des besoins de formation sont étroitement liés à la stratégie de planification de la formation qui en découlera par la suite.

L'analyse de concept effectuée dans cette étude se rapporte étroitement au domaine de l'éducation et de l'enseignement. Ainsi, il convient de noter qu'elle ne s'inscrit pas dans un cadre général ni neutre, mais dans un cadre spécifique à l'éducation.

## **2.2. AUTOUR DE LA FORMATION CONTINUE**

Dans cette section, nous nous intéresserons au concept de la formation continue dans un ensemble. En vue d'y parvenir, nous avons jugé pertinent d'examiner neuf sous dimensions qui sont : la distinction des termes, la définition du concept, l'analyse conceptuelle de la formation continue, le but de la formation continue, les différents types de la formation continue, la formation continue en Afrique, les difficultés relatives à la formation continue, les stratégies de la formation continue et enfin, les finalités de la formation continue.

### **2.2.1. Distinction des termes**

Si l'éducation permanente est fondée sur une philosophie de l'éducation à long terme qui débute à la naissance et se poursuit durant la vie (Legendre, 1993), le perfectionnement quant à lui, est l'ensemble des activités ponctuelles qui visent l'amélioration professionnelle des enseignants (MEQ, 1999-98).

Si l'éducation permanente est perçue comme une philosophie et une démarche qui commence à la naissance et se poursuit durant toute la vie, il n'en demeure pas moins que la formation continue est une composante essentielle de l'éducation permanente (Legendre, 1993). La notion de continuité est ce qui permet de différencier la formation continue du perfectionnement tel qu'il est compris (activités formatives ponctuelles) jusqu'à ce jour (MEQ, février 1999). Par ailleurs, il convient de souligner que la différence entre la formation initiale et la formation continue se situe au niveau de la clientèle et de ses besoins (La Rue *et al.* 1987). Il existe une indéniable continuité entre la formation initiale et la formation continue (MEQ, février 1999).

En substance, la distinction de ces termes nous a permis de porter un regard analytique, critique et sélectif d'une part, et d'autre part, elle a permis un regard analogique, harmonieux et constructif visant à faire usage de chaque terme dans son contexte et en pleine connaissance de cause. Cela étant, il est tout à fait convenable de définir la formation continue en tant que concept.

### **2.2.2. Définition du concept**

Selon Palé-Traoré (2000), le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant définit la formation continue comme étant «le processus par lequel les enseignants et les enseignantes s'engagent dans des démarches ou s'inscrivent à des activités au cours de leur carrière afin de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle de façon individuelle et collective ».

D'autres groupes de travail perçoivent la formation continue comme l'ensemble des activités formatives qui s'inscrivent dans un processus de développement intégré des compétences nécessaires en vue de relever les nouveaux défis auxquels l'école fait face

(ICEA, mars 1996). Cependant, certains définissent la formation continue comme un continuum (ICEA, mai 1996). Étant donné ces différents points de vue, il apparaît intéressant de procéder à l'analyse conceptuelle de la formation continue.

### **2.2.3. Analyse conceptuelle de la formation continue**

En projetant un regard critique sur la formation continue, on s'aperçoit que ce concept s'inscrit actuellement dans deux courants de pensée. D'une part, celui qui considère la formation continue comme une mise à jour des connaissances et d'autre part, celui qui la considère comme un continuum.

#### *2.2.3.1. Formation continue comme une mise à jour des connaissances*

Les tenants de ce concept puisent leurs arguments sur la célérité des mutations dans le secteur de l'éducation. Ils bâtissent leur politique de formation à partir de ce qu'ils appellent contraintes liées au temps. Le temps de formation initiale étant limité en raison des coûts, de la disponibilité en temps et de l'emploi, il est essentiel d'inclure la formation continue à l'exercice de la profession (ICEA, mars 1996). Ils invoquent aussi les besoins liés à l'obsolescence des connaissances (OCDE, 1998). Avec le renouvellement rapide et constant des technologies et des connaissances, les changements de concepts, la lassitude des enseignants et l'insatisfaction professionnelle font que les gens seront obligés de faire incessamment des allers et retours entre le travail et les études (OCDE, 1998).

L'environnement de l'éducation est en constante mutation. Les changements s'accroissent dans notre société et exigent une meilleure adaptation aux différents nouveaux contextes. Au fur et à mesure que les découvertes surviennent et cela, à une vitesse sans cesse croissante, la formation continue devient de plus en plus impérieuse. Pour franchir cette étape avec succès, la formation continue est la voie obligée (MEQ, février 1999). Les

tenants de ce courant invoquent également les réformes de l'éducation et l'accélération des mutations. Par conséquent, ces changements exigent une révision en profondeur des concepts, de la pratique professionnelle, la mise à jour du curriculum, des compétences disciplinaires et pédagogiques (MEQ, février 1999).

Les activités reliées au perfectionnement et à la mise à jour des connaissances s'inscrivent dans la démarche de la formation continue qui a pour objectif ultime une meilleure adaptation des services éducatifs aux défis de l'école d'aujourd'hui (MEQ, 1999-98). En fait, la formation continue désigne l'ensemble des activités et des actions dans lesquelles les instituteurs en exercice s'engagent, de façon individuelle et collective, à se mettre au diapason et à enrichir leur pratique professionnelle (*Vie pédagogique* n° 113, 1999, p. 41).

#### 2.2.3.2. *Formation continue comme un continuum*

Les tenants du continuum mettent l'accent sur une philosophie de l'éducation qui s'inscrit dans un processus à long terme. Pour eux, il n'est pas question de mener une lutte de survivance (mise à jour, rattrapages interminables, etc.). Il est plutôt question de développer une culture d'apprentissage continu. Les arguments qu'ils invoquent sont par exemple, la perspective innovatrice pour une meilleure adaptation (ICEA, mai 1996), un processus large (MÉQ, 1999-98), un enrichissement de la pratique professionnelle, (*Vie pédagogique* n° 113, 1999).

Pour l'ICEA (1996), « il s'agit de bout en bout, d'un problème d'adaptation du système d'éducation aux besoins des personnes dans le respect et la juste compréhension de sa mission » (ICEA, 1996). Autant les mutations et les défis du temps s'imposent, autant il faut trouver les solutions appropriées à long terme. Or, ce genre de solutions nécessite des découvertes adaptées aux défis. Ces arguments appuient la nécessité d'une formation continue dans tous les domaines, notamment dans celui de l'enseignement.



Ce n'est qu'à l'intérieur d'un processus d'apprentissage continu et plus large qui, en son sein, tire partie des apprentissages intégrés à la tâche, ainsi qu'à l'exploitation des activités d'autoformation que la formation continue trouve sa place (MÉQ, 1999-98). La formation continue est une formation qualifiante qui s'inscrit dans un continuum, un outil de développement et un principe intégrateur (ICEA, mai 1996). La formation continue est une formation en cours de carrière. Elle désigne l'ensemble des activités de formation qui se déroulent durant toute la carrière. Bouteiller apporte une précision au sujet de la continuité de la formation continue en disant : « ce n'est pas la formation qui doit être continue, elle ne peut l'être. C'est l'apprentissage ! » (*Vie pédagogique* n° 113, 1999). Ce sont les arguments sur lesquels s'appuie la formation continue vue comme un continuum.

Dans une perspective plus large, la formation continue inclut maintes dimensions comme : l'éducation populaire, l'organisation syndicale, l'appropriation des connaissances reliées aux institutions, à la vie politique, aux rouages de la démocratie, aux lois en vigueur, aux droits sociaux, aux responsabilités civiques, au développement et à la protection du patrimoine, à l'initiation aux moyens de communication et aux nouvelles technologies de l'information, ainsi qu'à la formation interculturelle.

En conclusion, la formation continue est l'ensemble des activités d'apprentissage continu qui s'inscrivent dans un processus qualifiant et sur un continuum multidimensionnel qui servent d'outil au développement personnel, professionnel et institutionnel. Ce processus est destiné à favoriser l'accès des adultes et des jeunes au perfectionnement et à l'innovation des connaissances fondées sur l'unique principe intégrateur : meilleure adaptation aux mutations et enrichissement conséquent de la pratique professionnelle. La formation continue prépare, améliore et favorise l'acquisition des compétences nécessaires à l'autonomie. Elle est un principe intégrateur, car elle permet d'établir de nouveaux liens entre la formation initiale et l'éducation des adultes. Ces liens

s'étendent également aux multiples partenaires engagés au service de l'éducation populaire et de la formation de la main-d'œuvre (ICEA, mai 1996). Elle est à la fois une formation qualifiante et un continuum de formation, en ce sens qu'elle vise à développer une culture d'apprentissage continu, nécessaire, voire indispensable aux différents ordres d'enseignements (ICEA, mai 1996). En somme, sur le plan opérationnel, nous définissons la formation continue comme un continuum.

#### **2.2.4. Les buts de la formation continue**

La formation continue a trois objectifs : le développement du champ personnel (Perrenoud, 1998), le développement du champ professionnel et le développement du champ institutionnel (*Vie pédagogique* n° 113, 1999, MÉQ, février, 1999-98). En effet, la formation continue est de plus en plus considérée comme une variable stratégique permettant un bon rendement des entreprises et des organisations. Elle ne doit plus seulement suivre ou même accompagner, mais anticiper. La formation n'est plus vue comme un passe-temps social, mais comme une stratégie qui doit être efficace et efficiente.

#### **2.2.5. Différents types de formation continue**

On distingue généralement deux types de formation continue : la formation continue informelle et la formation continue formelle. Les deux peuvent se faire à court, moyen ou à long terme (OCDE, 1998, Héту, 1996, Lévesque, 2002). À côté de ces deux, il convient de souligner que la formation continue couvre un vaste champ d'activités. Elle peut prendre diverses formes comme la formation par projets de recherche, la formation par colloques, la formation par la pratique réflexive (MEQ, février 1999), par le travail de l'histoire de vie (Ditishem, 1984), par la formation continue à distance (ICEA, mai 1996), etc.

En substance, selon Tardif, Lessard et Gautier (Palé Traoré, 2002), deux modèles sont actuellement considérés dans la formation professionnelle des enseignants. Le premier modèle traditionnel de formation, a été en vigueur jusqu'à la fin des années 70. Ce modèle considère la formation des enseignants comme la transmission des connaissances scientifiques, lesquelles les enseignants sont conviés à mettre en pratique dans leur enseignement. Par ailleurs, le second modèle concevrait la formation professionnelle comme étant étalée sur un continuum partant de la formation initiale et comprenant l'ensemble des activités de formation effectuées tout au long de la carrière. Ce modèle ne fait pas séparation entre la « formation initiale » et la « formation continue ». Cela vient une fois de plus confirmer la validité de notre définition opérationnelle de la formation continue.

#### **2.2.6. Formation continue en Afrique**

Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes intéressé à la formation continue dans les pays en voie de développement en général et en Afrique en particulier. Cela nous a permis de comprendre les réalités africaines dans ce domaine et de planifier cette recherche en pleine connaissance de cause. Certains chercheurs comme Villegas-Reimers (Palé-Traoré, 2000) ont constaté que la formation continue est la préoccupation centrale des enseignants dans les pays en voie de développement. Selon Palé-Traoré (2000), l'importance de la formation continue des enseignants dans les pays en voie de développement s'explique par le fait que la formation initiale est inexistante. Dans la même optique, Villegas-Reimers et Reimers (Palé-Traoré, 2000) précisent que :

« On accorde très peu d'importance au recyclage des enseignants dans les pays en voie de développement. De surcroît, les stages organisés seraient de piètre qualité tant pour ce qui est du lieu, du contenu même qui serait essentiellement théorique sans aucun lien avec la pratique des enseignants, avec les méthodes de formation utilisées par les formateurs ainsi qu'avec

les activités d'apprentissage. La formation pratique si elle existe prendrait tout simplement la forme d'une illustration ou d'un simple complément à la formation théorique. »

De plus, il convient de souligner que certains formateurs chargés d'administrer la formation des maîtres n'ont pas les compétences requises. Cette description est tout à fait conforme à la réalité contextuelle de notre problématique où la pénurie des enseignants est évaluée à 12 000 instituteurs en Guinée, sans compter les niveaux secondaire et lycéen (voir problématique).

### **2.2.7. Analyse des recherches antérieures se rapportant aux écoles primaires publiques en République de Guinée**

Dans cette section, nous sommes intéressé aux questions posées par des chercheurs auprès des instituteurs d'écoles publiques, ainsi qu'aux résultats qui se rapportent aux besoins et aux résultats des pistes d'action perçues. Quelques ouvrages phares (dont Martin, 1993 ; Millimouno, 1999 ; Hébert, 1994) ont été essentiellement étudiés.

#### *2.2.7.1. Résultats des items de questionnaires d'enquêtes*

Le tableau ci-dessous résume les principaux items de questionnaires d'enquête issus des recherches antérieures.

Tableau I

SYNTHÈSE DES ITEMS DE QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTES		
Thèmes	Exemples de questions formulées	Auteurs
Conditions de travail	✓ Quelles sont les conditions réelles de l'enseignement et de l'apprentissage dans différents contextes locaux ?	Martin (1993)
	✓ Quels sont les éléments qui vont à l'encontre de l'enseignement privé ?	Hébert (1994)
Activités auxiliaires pour se nourrir	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quelles autres activités auxiliaires faites-vous pour subvenir à vos besoins ?</li> <li>✓ Combien d'entre vous cultivent la terre pour se nourrir ?</li> </ul>	Martin (1993)
Formation future	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qui sont ceux qui souhaitent recevoir une formation continue ?</li> <li>✓ Quels sont vos besoins préférentiels (formation pédagogique, méthodes d'enseignement des matières spécifiques, formation linguistique (français).... ?</li> </ul>	Martin (1993)
Analyse des besoins	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quelles sont les compétences pour lesquelles une formation est jugée utile ?</li> <li>✓ Existe-t-il une formation continue présentement ?</li> </ul>	Millimouno (1999)
Les conditions qui caractérisent l'enseignement privé	✓ Dans quel état l'enseignement privé fonctionne-t-il présentement ?	Hébert (1994)

Suivant ce tableau, la synthèse des besoins de formation continue des instituteurs des écoles primaires et secondaires publiques de Guinée, nous a permis de s'apercevoir que les recherches antérieures ont été réalisées en trois périodes distinctes : les recherches menées en 1993, celles menées en 1994 et les recherches effectuées en 1999. Ces périodes représentent les différentes étapes d'implication des investisseurs étrangers. Cette implication s'inscrivait dans le cadre de la résolution de la crise qu'a connue le système

scolaire guinéen, plus particulièrement, l'enseignement primaire, à partir des mutations politiques survenues en 1984.

#### 2.2.7.2. Résultats des besoins perçus

En considérant les recherches antérieures dans une large sphère (de 1993 à 2001) nous obtenons plusieurs catégories de besoins dont les plus applicables à notre problématique se présentent comme suit :

**Tableau II**

<b>SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS</b>		
<b>Thèmes</b>	<b>Résultats</b>	<b>Auteurs</b>
Conditions d'enseignement de 1985-1988.	Très précaires (locaux vétustes, écoles sans sanitaires, classes sans mobiliers, absence de matériel pédagogique). Une dégradation de l'enseignement.	Martin (1993)
Qualification des instituteurs de 1985-1988.	Un faible pourcentage d'instituteurs qualifiés (40% d'instituteurs ordinaires).	
Qualification des instituteurs en 1993	Trois niveaux de qualification : 7,7% de moniteurs, 46,9 % d'instituteurs adjoints et 45% d'instituteurs ordinaires.	Martin (1993)
Besoins de formation continue en 1993	98% d'instituteurs souhaitent recevoir une formation continue ; soit : 63% en formation pédagogique, 17% en méthodologie de l'enseignement des matières, 8% en formation linguistique etc.	
Formation pédagogique en 1994 dans les écoles privées	Formation pédagogique est insuffisante	Hébert (1994)
	Absence fréquente d'expérience professionnelle	

<b>SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS</b>		
Niveau de qualification des instituteurs en 1998 dans les écoles primaires publiques	1% d'instituteurs n'ont aucun diplôme, 9% d'instituteurs détiennent des CEPE, 53% détiennent des BEPC <sup>1</sup> , 26% détiennent des Bac. (diplôme d'études collégiales), 9% détiennent des diplômes universitaires.	CIÉP/CNCÉSÉ (1998)
Besoins prioritaires de formation continue	42% pédagogie par objectifs, 26% évaluation dans la classe, 25% éducation à la vie familiale, 24 % lecture, confection du matériel didactique, 15 % gestion et pédagogie des classes multigrades, 14 % travail autonome des élèves...	
Niveau de qualification des instituteurs en 1999 dans les écoles primaires publiques	Le niveau de formation des instituteurs a tendance à être plus élevé que celui des directeurs. Si 51% de directeurs ont, comme diplôme le plus élevé, le BEPC, seulement 26% d'entre les maîtres ont ce niveau ; la majorité des maîtres détiennent le baccalauréat français. 43 % des élèves de l'échantillon ont une note inférieure ou égale à 25 % en français	CIÉP/CNCÉSÉ (1999)
Besoins prioritaires de formation continue	56% pédagogie par objectifs, 47% confection du matériel didactique, 46 % organisation des séquences pédagogiques, 41% évaluation dans la classe, 41% lecture + l'expression orale, 39% E.M.P.+santé, 29 % gestion et pédagogie des grands groupes...	
Niveau de qualification des instituteurs en 2000 dans les écoles primaires publiques	0% d'instituteurs n'ont aucun diplôme, 10% d'instituteurs détiennent un CEPE, 35% d'instituteurs détiennent le BEPC, 36% détiennent le bac français (diplôme qui donne accès à l'université), 19% possèdent des diplômes universitaires.	CIÉP/CNCÉSÉ (2000)
Besoins prioritaires de formation continue	47% d'instituteurs souhaitent recevoir la formation en pédagogie par objectifs, 44% en confection du matériel didactique, 43% en évaluation dans la classe, 37% gestion et pédagogie des grands groupes, 34% en organisation des séquences pédagogiques, 32% en didactiques du français, 26% en didactiques des mathématiques.....	

<sup>1</sup> Voir la liste des sigles

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS OBTENUS		
Niveau de qualification des instituteurs en 2001 dans les écoles primaires publiques	14% de directeurs du primaire n'ont eu aucune formation en administration scolaire en vue d'assumer la responsabilité de directeurs d'écoles. 21% d'entre eux, ont reçu une formation qui n'a duré qu'une semaine.	CIÉP/CNCÉSÉ (2001)
Besoins prioritaires de formation continue	Les Instituteurs expriment le besoin de recevoir la formation sur l'organisation et les pratiques de l'enseignement (pédagogie par objectifs, évaluation des séquences, pédagogie des grands groupes, matériel didactique, didactiques des disciplines). Les directeurs mentionnent les mêmes besoins pour leurs enseignants, mais accordent plus d'importance aux didactiques et à l'utilisation des manuels	

### 2.2.7.3. Résultats portant sur les pistes d'action

Les résultats qui se rapportent aux pistes d'action visant à améliorer la qualification professionnelle des instituteurs des écoles publiques sont issus des recherches menées par la Cellule nationale de coordination de l'évaluation du système éducatif de Guinée. Ces études ont été menées de 1999 à 2000. Les résultats se présentent comme suit :

#### a. CIÉP/CNCÉSÉ, 1999

- Par rapport aux manques de livres pour lecture à la maison, le Ministère devrait prendre les dispositions nécessaires pour la création des bibliothèques scolaires en favorisant des partenariats et en nommant là où cela est nécessaire un bibliothécaire ;
- Par rapport à la formation, le Ministère devrait assurer la formation initiale et continue des enseignants à l'évaluation dans la classe ;



- Le Ministère devrait demander aux DPE/DCE et CFC de renforcer la formation des instituteurs aux différentes techniques de correction de devoirs, particulièrement dans le cas des grands groupes ;
- Le ministère devrait initier une recherche sur les causes de la dégradation de l'enseignement - apprentissage par rapport à la 2<sup>e</sup> année ;
- Le Ministère devrait lancer une étude sur les raisons des résultats meilleurs des élèves dans les écoles privées ;
- Le ministère devrait instituer une évaluation diagnostique en début d'année, dans toutes les classes, de manière à identifier les élèves en difficulté ;
- Le Ministère devrait rappeler aux maîtres qu'il est de leur devoir d'apporter une aide spécifique aux enfants en difficulté et particulièrement aux redoublants ;
- Le Ministère devrait exiger que le français soit la seule langue utilisée par les maîtres, les directeurs et les élèves au sein de l'école franco-arabe ;
- Le Ministère commanditer une étude visant à créer un instrument d'auto - évaluation des besoins de formation continue des maîtres et directeurs d'école ;
- Le Ministère devrait instituer une coordination nationale, régionale et préfectorale visant à organiser les différents séminaires de façon à éviter la perturbation des cours ;
- Le Ministère devrait faire en sorte que chaque maître dispose obligatoirement du manuel de l'élève et du guide pédagogique du maître correspondant ;
- Par rapport aux pratiques pédagogiques des matières, le Ministère devrait exiger que la durée réelle des activités pédagogiques soit rigoureusement respectée ;
- Le Ministère devrait élaborer un texte déontologique à proposer au corps enseignant.

b. CIÉP/CNCÉSÉ, 2000

- Le Ministère devrait recommander aux ENI d'inclure, dans la formation des élèves - maîtres, un module sur la planification du travail de maison et sur ce qui en découle : fréquence, vérification, correction collective, prise en compte des résultats pour l'amélioration des apprentissages.
- Le Ministère devrait former les enseignants à pratiquer divers types de dictée.
- Le Ministère devrait exiger que, pour être admis à concourir à l'entrée à l'ÉNI, les candidats aient 10 sur 10 à une dictée du niveau de 6<sup>ième</sup> année et 10 sur 10 à un problème du même niveau.
- Le Ministère devrait renforcer l'encadrement pédagogique des écoles isolées pédagogiquement.
- Le Ministère devrait créer des bibliothèques mobiles dans toutes les régions.
- Le Ministère devrait encourager les instituteurs à créer des coins de lecture à partir des ressources locales (collecte de journaux, d'illustrations, de vieux livres, de publicités etc.) et à faire travailler, gratuitement, les élèves sur ces documents.
- Le Ministère devrait encourager la distribution des prix aux élèves ou aux classes qui ont eu le plus d'activités de lecture au cours de l'année.
- Le Ministère devrait encourager les directeurs d'école à organiser des leçons modèles sur l'expression écrite et sa correction.

### **2.2.8. Difficultés relatives à la formation continue**

Il existe deux types de difficultés relatives à la formation continue des enseignants : les difficultés soulevées par les instituteurs et les difficultés soulevées par la formation

continue elle-même. Ces difficultés sont exprimées en terme d'argument en faveur ou en défaveur de la formation continue.

#### *2.2.8.1 Arguments en défaveur de la formation continue*

Au nombre des difficultés soulevées par les instituteurs, il importe de citer les perceptions négatives et d'autres arguments qui se rapportent à la résistance contre la formation continue.

##### a. Résistances des instituteurs

La résistance des instituteurs à la formation continue se manifeste de plusieurs façons. Certaines sources présentent la résistance comme une dissonance qui n'est autre qu'une expression concrète d'un faisceau de résistance qui tente de s'installer dans la personne (Artaud, 1985). Dans le domaine de la formation continue, les arguments les plus articulés font mention de la décision des autorités qui, très souvent viennent de l'extérieur (Perrenoud, 1995), du stress suscité par la procédure de l'évaluation et de la disharmonie entre le soi idéal et la prise en compte du soi réel (Hétu, 1996). En dépit des facteurs ci-haut cités, d'autres considérations s'imposent ; on parle par exemple :

- de l'inappétence des novices qui ne jugent plus utile d'aller en formation après avoir parcouru un cycle de trois à quatre années d'études ;
- de la conception erronée selon laquelle la formation est imposée pour faire subir aux instituteurs les décisions du haut patronat de l'éducation ;
- du manque de remplaçants pour les instituteurs en besoin de formation ;
- des pénalités salariales (reliées aux questions administratives) ;

- de la mauvaise manière de présenter le projet de formation continue (produit des effets négatifs) ;
- de la tendance de certains responsables à déprécier la formation initiale reçue (Baillauquès, 1996).

D'une part, si la résistance face à la formation continue se présente chez les novices, d'autre part, il n'en demeure pas moins qu'elle existe avec autant d'ardeur chez les anciens enseignants qui, à leur tour, développent des faisceaux de résistance. Les enseignants qui ont une certaine ancienneté dans l'enseignement s'opposent au changement. Leur identité professionnelle étant « construite par référence à l'universel, ils n'ont donc pas compris la conversion qu'ils étaient invités à entreprendre » (INRP, n° 46/47, 1999).

Ces instituteurs sont majoritairement de sexe masculin et de la génération la plus âgée du système. Ils considèrent le changement comme un processus disqualifiant. La raison invoquée par certaines sources est que ces instituteurs sont entrés dans leur métier sur la base de la « vocation de l'enfant pauvre » (INRP, n° 46/47, 1999). Ils considèrent les projets d'innovation comme étant anti-modèle et l'évolution actuelle comme une privatisation rampante du système éducatif.

Par ailleurs, d'autres considèrent la formation continue comme une « course aux crédits » ou répondant à des « caprices bureaucratiques » (MEQ, février 1999). Pour d'autres encore, la formation initiale paraît bonne pour la vie ; il n'est donc plus nécessaire de suivre une autre formation. Par ailleurs, d'autres accusent le manque de correspondance entre les programmes de formation qu'on leur soumet et les besoins du personnel (*Vie pédagogique*, décembre 1999). À l'égard de ces cas, il convient de mentionner que certains pensent que de reconnaître qu'on a besoin de la formation continue équivaudrait à reconnaître son incompetence (*Vie pédagogique*, décembre 1999).

Au nombre des difficultés soulevées par la conception, la pratique et la gestion de la formation continue, il convient d'en retenir trois : une conceptualisation inadéquate qui entoure la formation continue, la reconnaissance des acquis et les contraintes posées par la formation continue. Mais avant tout, examinons ceux qui accusent le flou qui entoure la formation continue.

b. Conceptualisation inadéquate

En considérant les arguments cités ci-dessus, on s'aperçoit que bon nombre d'instituteurs participeraient à l'apprentissage continu si seulement la formation avait été bien conçue, adaptée aux besoins et avait élucidé la grande confusion entre les concepts de rattrapage, de recyclage, de perfectionnement, de mise à jours et de formation continue (*Vie pédagogique* n° 113, 1999).

c. Manque de reconnaissance des acquis

Un des handicaps majeurs auquel se heurte la formation continue est le manque de reconnaissance des acquis. Pour plusieurs acteurs, il paraît nécessaire, voire impératif, d'instaurer un programme de reconnaissance des acquis (certification, diplôme, système d'équivalence) et d'insertion professionnelle (ouverture sur le marché du travail (ICEA, mai 1996).

Enfin, les problèmes reliés au manque de suppléments, les pénalités salariales, le financement des projets pilotes, etc. sont des contraintes qui freinent la mise en place de la formation continue des instituteurs.

### *2.2.8.2. Arguments en faveur de la formation continue*

Selon Côté (1997), les changements continus invocateurs de nouvelles compétences incitent à la formation continue du personnel. Les nouvelles technologies, la démarche de qualité, le travail en équipe, la décentralisation de la prise de décisions augmentent le niveau de complexité des emplois. Le contexte demande de plus en plus le développement de compétences complexes qui, à leur tour, demandent une structuration importante des apprentissages.

Dans le même ordre d'idées, Bouteiller (1997) présente la formation continue comme étant le « capital compétence », un actif fragile et biodégradable. Les compétences ont une durée de vie de plus en plus courte avec les temps qui passent. Il conçoit qu'une compétence a trois phases de vie :

- phase de développement ;
- phase d'utilisation maximale (compétence) ;
- phase de déclin.

La phase de déclin est reliée à l'arrivée de nouvelles compétences en émergence avec le temps et dans le domaine. Pour cette raison, Bouteiller (1997) estime que nous serons confrontés dans l'avenir à des « emplois de plus en plus complexes et à un travail de plus en plus abstrait ».

### **2.2.9. Les stratégies reliées à la formation continue**

L'objectif des stratégies de la formation continue est principalement le bon aménagement de son déroulement et l'atteinte efficace des objectifs ciblés. Or, pour obtenir une démarche qui mène à la réussite, il va sans dire qu'il faut tenir compte de plusieurs facteurs. La manière d'aménager la formation continue et les facteurs à considérer pour sa

réussite sont déterminants. Des stratégies reliées à la formation continue se présentent comme suit : aménager la formation continue en tenant compte de certaines considérations, (*Vie pédagogique* n° 113, décembre 1999 ; MÉQ, février 1999-98), explorer les pistes d'amélioration (*Vie pédagogique* n° 113, 1999), favoriser l'éducation des adultes (ICEA, mai 1996, ICEA, mars 1996), appliquer les principes de savoir pratique (Bouteiller, *Vie pédagogique* n° 113, 1999), tenir compte des principes qui font consensus (*Vie pédagogique* n° 113, décembre 1999, MÉQ, février 1999), élaborer un plan diversifié et équilibré (MEQ., 1999), orienter la formation continue pour mieux agir en tenant compte d'un certain nombre de considérations jugées incontournables (MÉQ février 1999 ; *Vie pédagogique* n° 113, 1999).

#### **2.2.10. Les finalités de la formation continue**

À l'instar de tout programme de formation, la formation continue vise un certain nombre de finalités. Elles se résument en trois objectifs : instruire, socialiser et préparer. (ICEA, mars 1996).

##### **a. Instruire**

Il s'agit de favoriser l'acquisition de connaissances et de savoir-faire indispensables à la compréhension et à la transformation du monde (ICEA, mars 1996).

##### **b. Socialiser**

Socialiser consiste à transmettre l'héritage culturel de l'humanité ainsi que les valeurs qui fondent notre société (ICEA, mars 1996).

c. Préparer

Il s'agit de préparer les récipiendaires de la formation continue à l'exercice des rôles sociaux, c'est-à-dire de donner une formation susceptible de procurer les habiletés nécessaires au meilleur accomplissement de leurs responsabilités, leurs fonctions de parents, de citoyens et de travailleurs (ICEA, mars 1996).

En substance, étant donné l'étude réalisée sur le concept de la formation continue, la distinction des termes, la définition du concept, l'analyse conceptuelle, les buts de la formation continue, les différents types de la formation continue, la formation continue en Afrique, les difficultés relatives à la formation continue, les stratégies de la formation continue et enfin, les finalités de la formation continue, nous estimons que les informations recueillies sont suffisantes et pertinentes pour la présente recherche.

### **2.3. AUTOUR DES PISTES D'ACTION**

Les pistes d'action sont des voies et des moyens qui se rapportent à la résorption des besoins perçus par les instituteurs, les directeurs d'établissements et les inspecteurs de l'ISSEG impliqués de cette étude. Ces pistes d'action sont l'émanation directe des trois populations cibles ci-dessus mentionnées. Elles sont basées sur l'expérience et les réalités du contexte dans lequel la présente recherche s'est déroulée. Dans la mesure où ces pistes d'action reflètent les réalités contextuelles, elles sont donc propres au contexte des écoles primaires protestantes de Guinée.

### **2.4. AUTOUR DES INSTITUTEURS**

Dans cette recherche, le concept « instituteur » désigne tous ceux et celles qui enseignent au sein des écoles primaires protestantes de Guinée. Ce concept inclut les moniteurs qui n'ont bénéficié d'aucune formation formelle pour exercer la carrière



enseignante, les instituteurs adjoints qui ont une certaine formation pédagogique et les instituteurs ordinaires qui ont une bonne formation pédagogique.

## **2.5. AUTOUR DES ÉCOLES PRIMAIRES PROTESTANTES DE GUINÉE**

Quant aux écoles primaires protestantes de Guinée telles que décrites dans la problématique, se sont des écoles administrées par la direction nationale des écoles protestantes de Guinée (DNEPG). Elles comportent 14 établissements primaires qui accueillent les écoliers de toutes les tendances sans discrimination de race, de sexe ni de religion. Ces 14 établissements sont concernés par cette recherche.

## **2.6. AUTOUR DES COMPÉTENCES**

Dans cette section, nous nous intéresserons à la définition du concept, à l'approche centrée sur l'institution, à l'approche centrée sur l'individu et nous tenterons de trouver un consensus.

### **2.6.1. Définition des compétences**

S'agissant de la définition des compétences, deux points de vue semblent intéressants : le point de vue de Colardyn (1996) et celui de Tanguy et René (1995-1994). Selon Colardyn (1996), il y a deux approches au niveau des compétences : l'approche centrée sur l'institution et l'approche centrée sur l'individu.

### **2.6.2. Approche centrée sur l'institution**

Elle consiste à familiariser ou à assouplir, selon les cas, un système de certification. Autrement dit, c'est une approche qui vise à définir des standards nationaux : c'est la qualification reconnue à l'échelle nationale.

### 2.6.3. Approche centrée sur l'individu

Elle consiste à « améliorer les articulations entre l'enseignement et les besoins de l'entreprise et elle s'inscrit dans une perspective cumulative : ce sont les objectifs » (INRP 1999, n° 30). Cependant, il convient de souligner que Colardyn (INRP 1999, n° 30, p. 146) ne voit aucun désaccord entre la qualification et les objectifs. Il voit un glissement de la notion de qualification à celle d'objectifs, de savoir et à celle de savoir-faire, puis à celle de compétence

Colardyn (1996) clarifie que « les compétences s'expriment toujours dans et par l'action. Elles se construisent progressivement au fil de l'expérience, alors que la notion de qualification est entendue comme certification obtenue au sein d'un système éducatif formel et produite par celui-ci » (INRP 1999, n° 30, p. 147). Colardyn (1996) stipule que la qualification implique le résultat d'une construction intellectuelle et le diplôme exprime un statut juridique déterminé.

Pour sa part, Tanguy (1994-1995) établit une analogie entre les procédures en usage dans l'entreprise et celles utilisées dans l'institution scolaire et souligne les similitudes entre le terme compétence dans sa sphère éducative et dans sa sphère de travail (1995, p. 748). En observant de près les deux positions, on constate que les deux ne sont pas loin de s'entendre.

### 2.6.4. Consensus sur le terme compétence

Yves Lenoir (in (INRP, 1999, n° 30) résume les positions du concept en ces termes :

« Si l'on s'accorde sur le fait que la compétence se situe entre connaissance et situation et qu'elle se définit de façon très large, comme l'ensemble des capacités démontrées par des preuves de la vie professionnelle et sociale courante (Colardyn, 1996, in INRP, 1999, n° 30), il n'existe toutefois pas d'entente quant à sa signification : la notion est polysémique et ambivalente. »

Ainsi, on conviendrait que les compétences constituent la résultante d'une construction intellectuelle validée par la pratique professionnelle dans une situation déterminante.

En substance, les compétences vues comme un construit théorique et la compétence - statut (qualité opérationnelle) sont essentiellement la cible visée de la formation continue dans toutes ses approches.

## **CONCLUSION**

Dans ce chapitre, nous avons examiné les concepts-clés de notre étude afin de prendre les décisions d'ordre méthodologique et de guider l'interprétation des données. En regard de ce parcours, nous estimons que les définitions apportées, l'analyse réalisée et les précisions opérationnelles formulées dans le cadre de la présente recension sont suffisantes pour aborder cette étude (voir annexe 3.2.). Ceci dit, il convient d'élaborer un cadre de références approprié à la recension des écrits, au contexte des sujets et des objets à l'étude. C'est ce qui constitue le troisième chapitre de notre recherche.

## **Chapitre 3**

### **CADRE DE RÉFÉRENCE**

#### **INTRODUCTION**

Comme nous l'avons déjà spécifié dans le chapitre précédent, le but de la présente recherche est d'analyser les besoins de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes et d'explorer les pistes d'action qui permettraient de combler ces besoins en République de Guinée.

Dans le 2<sup>e</sup> chapitre, nous nous sommes intéressé à la recension des écrits qui se rapportent à la question de recherche. Les écrits analysés résultent d'un repérage informatisé et non informatisé. Ensuite, il s'est agi de délimiter le problème de la recherche, de situer la recherche par rapport à une approche ou à un modèle particulier. C'est une façon de percevoir le phénomène à l'étude. Dans cette démarche, nous nous sommes intéressé aux concepts-clés, notamment à l'analyse des besoins, à la formation continue, aux pistes d'action, aux instituteurs, aux écoles primaires protestantes et au concept « compétences ».

Dans le chapitre 3, nous abordons les assises théoriques de la recherche, lesquelles permettent d'agencer les concepts entre eux de manière à décrire des relations entre les concepts. Il va sans dire que c'est à partir de ce cadre de référence que nous examinerons l'analyse des besoins de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes, ainsi que l'exploration des pistes d'action visant à combler les besoins ressentis et perçus. Ce chapitre comporte deux parties principales. Dans la première partie, nous expliquerons la démarche d'élaboration du cadre de référence. Dans la deuxième,

nous présenterons l'ensemble du cadre de référence, les définitions et choix opérationnels qui s'y rattachent.

### **3.1. ÉLABORATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE**

Après avoir effectué la recension des écrits dans le chapitre précédent, nous avons retenu les éléments qui nous paraissaient plus pertinents pour cette recherche. Nous avons estimé que ces éléments sont plus appropriés à l'analyse des besoins de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes. Ainsi, dans le but de déterminer les dimensions et les sous dimensions du présent cadre de référence, nous avons pris pour appui 12 (douze) ouvrages phares dont les auteurs figurent parmi les références analysées. Ces auteurs sont : Millimouno (1999), CIÉP/CNCÉSÉ (1998, 1999, 2000, 2001), Martin (1993), Hébert (1994), Palé-Traoré (2000), Tchimoum (2000), Nadeau (1981), Aubin (1979), Latry (1985), Kaufman (1992, 1998), ICEA (mai 1996) et Bouteiller (1997). Parmi les ouvrages ci-dessus mentionnés, il y a deux thèses de doctorat dont une en Guinée (Millimouno, 1999 ; Palé-Traoré, 2000) se rapportent à l'analyse des besoins de formation continue des enseignants, deux mémoires de maîtrises se rapportant également à l'analyse des besoins de formation dans des contextes similaires (Latry, 1985 ; Chimoum, 2000), trois rapports de recherche se rapportent essentiellement au contexte scolaire des écoles primaires de Guinée (Martin, 1993, Hébert, 1994 et CIÉP/CNCÉSÉ, 1998, 1999, 2000, 2001) ; trois rapports se rapportent à la méthodologie de recherche que nous avons adoptée dans cette étude (Aubin, 1979, Nadeau, 1988-1981 et Kaufman, 1992, 1998) et deux articles de journaux (ICEA, mai 1996 et Bouteiller 1997), qui se rapportent à la formation continue.

Puisque nous avons travaillé avec les instituteurs, cela nous a permis d'observer leur pratique et leurs principales difficultés quotidiennes. Cette immersion nous a aussi permis

de vivre, de l'intérieur, les réalités de leurs tâches respectives et de connaître leur rendement, leurs réussites, ainsi que leurs limites. L'ensemble de ces observations nous a permis d'ajouter certains éléments devant servir à mieux éclaircir les sous dimensions, bien que celles-ci ne fussent pas abordées de manière explicite.

### 3.2. PRÉSENTATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Rappelons que la notion des besoins est opérationnellement définie dans la présente recherche comme étant un **manque**, c'est-à-dire un manque entre la situation actuelle et la situation idéale des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Dans cette section, nous présentons avant tout le choix des dimensions et des sous dimensions qui sous-tendent notre cadre de référence.

#### 3.2.1. Présentation des dimensions du cadre de référence

Il nous paraît intéressant d'analyser les besoins de formation continue des instituteurs en fonction de trois perceptions que nous estimons pertinentes : la perception des instituteurs de leurs propres besoins, la perception des directeurs d'établissements sur les besoins de formation des instituteurs et la perception des inspecteurs sur les besoins de formation continue des instituteurs. Pour y parvenir, nous estimons nécessaire de mettre des assises conceptuelles qui serviront de matrice à la présente recherche. Ces concepts émanent essentiellement d'une analyse des écrits recensés. Plus précisément, il s'agit de **la dimension de formation continue (1)** qui se rapporte à la notion culture d'apprentissage continu ou une simple mise à jour des connaissances ; de **la dimension analyse des besoins (2)** qui fait référence à la notion du manque (écart) ou du construit mental et aux méthodes utilisées dans l'évaluation des besoins et **la dimension pistes d'action (3)** qui se rapportent aux voies et moyens qui permettent de combler les besoins perçus.

### 3.2.1.1. Première dimension : formation continue en Guinée

La première dimension se rapporte aux réalités africaines sur la formation continue. Après avoir perçu les carences pédagogiques élaborées en besoins prioritaires de formation continue, il nous a semblé intéressant d'étudier la perception des enseignants de leur formation continue en Afrique de l'Ouest en général et en République de Guinée en particulier, ainsi que du type de formation qui conviendrait aux sujets de la recherche.

Première sous dimension : *la perception de la formation continue en Guinée*. Dans cette sous dimension, il nous nous sommes intéressé plus précisément à la façon dont les instituteurs des écoles primaires de Guinée perçoivent leur formation continue dans le contexte actuel. Vont-ils la circonscrire dans une démarche d'un continuum ou dans une démarche de mise à jour des connaissances ou encore vont-ils percevoir leur formation continue comme une formation initiale ? Il est important d'explorer leur perception dans l'analyse des besoins en vue de mieux explorer les pistes d'action appropriées.

Deuxième sous dimension : *le type de formation continue qui convient aux instituteurs du primaire protestant*. Étant donné le manque d'affermissement des instituteurs dans leur formation initiale, nous nous sommes intéressé à la perception qu'ils se font de leur future formation continue. En plus, nous nous sommes intéressé également au type de formation continue qui serait plus approprié. Nous estimons qu'une question formulée sur le type de formation continue (formelle ou informelle) devrait figurer dans l'instrument élaboré pour explorer les pistes d'action.

### 3.2.1.2 Deuxième dimension : analyse des besoins

La deuxième dimension, comme nous l'avons déjà dit, *se rapporte aux méthodes utilisées dans l'évaluation et à la notion conceptuelle des besoins*. Elle représente le principal mobile de cette recherche. Étant donné l'importance de cette dimension, nous

avons élaboré les sous dimensions suivantes : rappel du sens opérationnel du concept besoin (1), perception des besoins par les instituteurs (2), identification des besoins ressentis et formulés par les instituteurs (3), détermination des besoins prioritaires (4) et la pertinence des besoins perçus (5).

Première sous dimension : *rappel du sens opérationnel du concept besoin (1)*. Compte tenu de l'importance du sens dans accordé aux concepts, nous avons circonscrit un sens précis, concis et opérationnel à chaque concept-clé. Ainsi, le sens du besoin adopté pour cette recherche est **le manque**, plus précisément, **l'écart** (Kaufman, 1992, 1998, 1980 in Millimouno 1999), Latry (1985) et Nadeau (1988). Il s'agit d'un manque qui se traduit par l'écart entre la situation actuelle telle qu'elle se présente sur le terrain parmi les instituteurs des écoles primaires protestantes et la situation idéale, voire désirée. Ainsi, il conviendra d'examiner la perception des besoins par les instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée.

Deuxième sous dimension : *perception des instituteurs d'écoles protestantes de Guinée de leurs besoins de formation continue (2)*. Dans cette sous dimension, il nous a paru nécessaire, de comprendre la façon dont les instituteurs d'écoles protestantes perçoivent leurs propres besoins de formation continue. Leur perception fera l'objet de comparaison avec la définition opérationnelle retenue pour notre recherche. Cette démarche consiste à éclairer les ambiguïtés entre la perception des experts et celles des acteurs du terrain qui sont les instituteurs eux-mêmes.

Troisième sous dimension : *identification des besoins ressentis et formulés par les instituteurs (3)*. Après avoir éliminé les difficultés qui pourraient éventuellement nuire à la compréhension bilatérale entre les acteurs du terrain et le chercheur, nous nous sommes intéressé à la sous dimension identification des besoins ressentis et des besoins formulés. Dans la sous dimension suivante, les instituteurs, tel qu'ils perçoivent leurs besoins,



devraient les ressentir de la même manière et les formuler dans leurs propres mots, soit oralement ou par écrit ; mais dans le cadre de cette étude, ils le feront par écrit.

Quatrième sous dimension : *détermination des besoins prioritaires (4)*. En vue de réduire les données et de retenir essentiellement les besoins pertinents, les instituteurs devront percevoir, ressentir, formuler et mettre leurs besoins de formation continue par priorité. Les priorités seront établies en fonction des difficultés qu'ils rencontrent quotidiennement dans l'exercice de leurs tâches. Ces besoins prioritaires perçus par différents sites feront objet de calcul pour établir une liste de besoins prioritaires plus représentatifs pour les instituteurs des écoles primaires protestantes.

Cinquième sous dimension : *la pertinence des besoins perçus (5)*. Cette dimension s'intéresse au jugement que les sujets de la recherche portent sur la pertinence des besoins perçus. Pour s'assurer que ces besoins sont importants, prioritaires, pertinents et représentatifs, il s'avère importe de considérer la perception des instituteurs eux-mêmes, des directeurs d'écoles et des inspecteurs. L'évaluation de ces trois volets de besoins prioritaires assurera les sujets de la recherche et le chercheur de la pertinence des besoins perçus.

Sur le plan méthodologique, nous avons essentiellement retenu des techniques de communication verbale élaborées par Aubin (1979) et Nadeau (1998). Ces techniques de communication ont été retenues en raison de leur adaptabilité au contexte, de leurs avantages et de leur fiabilité. Il s'agit de la technique du groupe nominal, la technique du groupe de discussion et de l'entrevue semi-structurée selon le modèle de Karsenti *et al.* (2000).

### 3.2.1.3. Troisième dimension : les pistes d'action

Comme nous l'avons déjà dit dans le chapitre précédent, les pistes d'action sont des voies et des moyens qui se prêtent à la résolution des besoins perçus par les instituteurs, les directeurs d'établissements et les inspecteurs dans cette étude. Ces pistes d'action sont, par conséquent, l'émanation directe de ces trois populations participantes. Elles résultent de l'expérience et des réalités du contexte dans lesquelles la présente recherche s'est déroulée. À l'instar des besoins prioritaires perçus, les pistes d'action qui seront retenues par les sujets de la recherche feront l'objet de comparaison avec les pistes trouvées par des études antérieures dans les contextes semblables en vue d'une interprétation cohérente et appuyée.

Dans la même perspective, il est intéressant d'étudier la nature et l'orientation des pistes d'action que les instituteurs, les directeurs et les inspecteurs auront trouvés. Dans cette optique, nous prévoyons trois sortes de pistes d'action : les pistes d'action qui prennent en compte les dimensions psychologiques, les pistes d'action qui prennent en compte les dimensions pédagogiques et les pistes d'action qui prennent en compte les dimensions se rapportant à la culture générale.

Première sous dimension : *les pistes d'action qui prennent en compte les dimensions psychologiques*. Dans cette sous dimension, nous nous intéressons aux pistes d'action perçues comme moyen de motivation, d'encouragement ou de sensibilisation des instituteurs à s'impliquer dans une démarche de perfectionnement et de professionnalisation.

Deuxième sous dimension : *les pistes d'action qui prennent en compte les dimensions pédagogiques*. Quant à la présente sous dimension, elle vise à dégager et à élaborer les voies et moyens destinés à combler efficacement les besoins prioritaires qui se rapportent aux carences pédagogiques. En d'autres termes, il s'agira d'élaborer les pistes d'action qui visent à combler les besoins liés aux besoins pédagogiques.

Troisième sous dimension : *les pistes d'action se rapportant à la culture générale.*

Dans le cadre de la troisième sous dimension, notre intérêt se rapporte aux pistes d'action susceptibles de combler les besoins prioritaires perçus dans le domaine de la culture générale des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. En vue d'y parvenir, il nous a semblé bon de faire recours au contexte de ces écoles privées. Entend-on par contexte, l'ensemble des conditions dans lesquelles se trouvent les sujets (instituteurs) de recherches au moment de l'activité et qui peuvent influencer sa compréhension et sa production (Legendre, 1993). Dans l'analyse des difficultés émanant de contexte et des pistes d'action appropriées, nous nous sommes intéressé aux résultats des études antérieures, dans une perspective comparative. Ainsi, dans l'objectif de porter un regard critique sur les études antérieures réalisées au sein des écoles primaires publiques de Guinée et de formuler des pistes efficaces. Nous avons retenu les travaux de recherches réalisés de 1985 à 2001. La comparaison de ces résultats nous a permis de situer le manque en matière de formation pédagogique actuelle.

S'agissant des ouvrages qui ont servi à l'analyse du contexte des instituteurs des écoles primaires protestantes et des pistes d'action, nous notre intérêt se rapporte aux ouvrages qui traitent directement au contexte guinéen et à ceux qui se rapportent aux contextes semblables. Parmi ceux qui se rapportent au contexte immédiat, nous avons retenu la thèse de doctorat de Millimouno (1999) ; Hébert (1994) ; CIÉP/CNCÉSÉ (1998, 1999, 2000, 2001) ; Martin (1993). Parmi les ouvrages qui se rapportent aux contextes similaires, *Le référentiel de douze compétences professionnelles* (MEQ, septembre 2000) ; Palé-Traoré (2001) et Chimoum (2000).

### 3.2.1.4. Synthèse du cadre de référence

Le présent cadre de référence a servi de guide à l'élaboration de la méthodologie présentée dans le chapitre 4, à l'analyse des résultats dans le chapitre 5 et l'interprétation des résultats du chapitre 6 (voir tableau ci-dessous).

**Tableau III**

<b>SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE</b>		
<b>DIMENSIONS</b>	<b>SOUS DIMENSIONS</b>	<b>ÉLÉMENTS</b>
<b>1. Formation continue</b>	1.2. La formation continue en Guinée	1.2.1. La perception de la formation continue par les instituteurs des écoles protestantes de Guinée
		1.2.2. Type de formation continue pour les écoles primaires protestantes de Guinée
<b>2. Analyse des besoins</b>	2.1. Sens opérationnel du concept besoin	1.2.3. Détermination des besoins prioritaires
	2.2. La perception des besoins de formation continue par les instituteurs des écoles protestantes de Guinée	
	2.3. Identification des besoins ressentis et formulés par les instituteurs	2.1.2. La pertinence des besoins prioritaires perçus par rapport au contexte
<b>3. Pistes d'action</b>	3.1. Résultats des études antérieures sur les besoins de formation continue des écoles primaires publiques de Guinée	3.1.1 Comparer les résultats des besoins prioritaires de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée, aux besoins de formation continue des instituteurs des écoles primaires publiques de Guinée.

<b>SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE</b>		
<b>DIMENSIONS</b>	<b>SOUS DIMENSIONS</b>	<b>ÉLÉMENTS</b>
	3.2. Analyse des voies et moyens pour combler les besoins.	3.2.1. Les pistes qui se rapportent aux dimensions psychologiques
		3.2.2. Les pistes qui se rapportent aux dimensions pédagogiques
		3.2.1. Les pistes qui se rapportent à la culture générale

## **Chapitre 4**

### **MÉTHODOLOGIE**

#### **INTRODUCTION**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le cadre de référence que nous avons élaboré afin d'identifier et d'analyser les besoins de formation continue des instituteurs de Guinée et ainsi explorer les pistes d'action pouvant combler ces besoins.

Le présent chapitre traite de la méthode qui a été utilisée dans le cadre de cette étude. Il comporte sept sections. La première section rappelle les principaux axes de la présente recherche ; la deuxième section présente les précautions générales ; la troisième section présente les échantillons qui nous permettront de procéder à la cueillette des données ; quatrième traite de la cueillette des données ; la cinquième présente le traitement des traces et enfin, la sixième section aborde la validité de la recherche.

#### **4.1. RAPPEL DES PRINCIPAUX AXES DE LA RECHERCHE**

Il s'agit des éléments fondamentaux à partir desquels la présente recherche s'articule. Ces éléments sont essentiellement : le contexte de l'étude, la question de recherche, le but, la finalité, l'utilité, les variables et le type de recherche.

Par rapport au contexte de cette recherche, rappelons que les écoles primaires protestantes sont réparties dans les quatre régions naturelles de la Guinée, comme nous l'avons décrit dans la problématique et dans le cadre conceptuel. Ces écoles sont présentement au nombre de 14 et elles sont toutes concernées par la présente recherche.

Dans ce contexte, notre question de recherche s'intéresse à la problématique de la formation insuffisante des instituteurs en service, associée à la baisse graduelle du rendement scolaire au sein des écoles primaires protestantes de Guinée. L'analyse de ce problème nous a conduit à la formulation de la question de recherche en deux volets :

- Quels sont les besoins jugés prioritaires en formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée ?
- Quelles sont les pistes d'action que l'on pourrait explorer en vue de combler les besoins perçus.

Dans cette perspective, le but de la présente recherche est d'identifier systématiquement les besoins de formation continue estimés prioritaires pour les instituteurs en exercice au sein des écoles primaires protestantes. En deuxième lieu, elle tente d'explorer les pistes d'action susceptibles de mener à une meilleure qualification du personnel. C'est la préoccupation fondamentale de la présente étude.

Ainsi, comme finalité, cette étude vise le développement et la qualification professionnels des instituteurs. Selon la classification des finalités par Pain (1992), cette recherche pourrait être perçue comme une finalité corrective ou améliorative, c'est-à-dire qu'elle vise à redresser la situation actuelle et à améliorer les carences pédagogiques perçues en terme de besoins.

Par rapport à l'utilité de cette étude dans le domaine des écoles privées protestantes, cette recherche est la première à être réalisée depuis la construction de la première école protestante en Guinée en 1984. C'est donc un champ de recherche vierge qui possède d'importants besoins et attentes. Notre étude devrait déboucher sur une connaissance plus précise des besoins réels des instituteurs des écoles protestantes et sur les pistes d'action de qualification de ce personnel enseignant.

Enfin, par rapport au type de recherche, toujours en guise de rappel, en considérant le contexte guinéen, la recension des écrits, le cadre de références et les aspects subsidiaires reliés à la question de recherche, il s'est avéré approprié de mener toute la démarche dans une perspective de recherche qualitative descriptive. Pour y parvenir, nous avons privilégié l'approche de terrain.

Pour reprendre les termes de Van der Maren (1996), la méthode utilisée dans le cadre de cette recherche s'est servie de « matériaux suscités » pour analyser et identifier les besoins de formation. Cela dit, il va sans dire que les données recueillies ont été obtenues dans un processus d'interaction entre chercheur et acteurs du terrain. Cette approche répond mieux à certains contextes africains, plus particulièrement au contexte guinéen, où la communication orale et l'interaction entre l'interviewer et l'interviewé sont largement préférables à une cueillette basée sur des réponses écrites à un questionnaire par exemple. Dans ce cas, la recherche qualitative est plus appropriée au contexte des écoles primaires protestantes de Guinée et a pu apporter un regard pertinent à la situation actuelle.

## **4.2. PRECAUTIONS GENERALES**

Nous entendons par précautions générales, des mesures reliées à l'éthique du chercheur, à la prise de notes et à l'observation active sur le terrain. Tout cela nous a permis de porter un regard critique sur la question de recherche.

### **4.2.1. Précautions d'ordre éthique**

Les précautions d'ordre éthique utilisées dans la perspective de bien mener les différentes opérations de la présente recherche visaient spécifiquement la clarté du jeu, c'est-à-dire l'explication qui sera fournie avec clarté en ce qui a trait à l'utilisation des résultats à obtenir. De plus, la confidentialité sera assurée sur les questions de sensibilité, de



sorte que les interviewés n'ont rien à craindre (Pain, 1992). Dans cette optique, le libre consentement a été le principe retenu pour la participation des acteurs du terrain à la collecte. Le respect de la liberté de parole et de participation sans contrainte a été également observé. En outre, les frais de transport, de séjour et l'argent de poche, ont été intégralement remis aux participants depuis leurs postes de travail. De plus, la présente étude a été soumise aux exigences du comité d'éthique de l'Université de Montréal.

#### **4.2.2. Prise de notes et observation active**

Étant donné que nous avons travaillé avec des instituteurs et d'autres collaborateurs durant la cueillette, l'occasion nous a permis de voir les instituteurs en pratique et d'observer leurs principales difficultés quotidiennes. Cette immersion dans les écoles primaires protestantes nous a permis de vivre, de l'intérieur, les réalités de leurs tâches respectives et de connaître leurs performances, leurs réussites, ainsi que leurs limites. Avec la prise de notes dans le journal de bord, l'observation active a servi de source d'éclairage dans l'interprétation des résultats.

### **4.3. ÉCHANTILLONS**

Le choix des sources d'information a été fait en rapport étroit avec la problématique, la recension des écrits, le cadre de références et les sujets invités à faire partie de l'étude. Ainsi, il convient de rappeler que les sujets concernés par cette étude sont les 84 instituteurs des écoles primaires protestantes. De ce nombre, nous avons sélectionné 22 d'entre pour servir une partie de l'échantillon. Les critères de sélection se trouvent à la page suivante. Pour des raisons de triangulation des résultats, nous avons jugé utile d'élargir la cueillette de données aux 12 directeurs qui assument l'administration scolaire et aux inspecteurs, dont les 4 assument la supervision des sujets à l'étude.

Comme nous l'avons déjà décrit dans la problématique, en procédant à la sériation des instituteurs des écoles primaires protestantes, nous avons constaté qu'ils comportent trois catégories : la catégorie des moniteurs, la catégorie des instituteurs adjoints et la catégorie des instituteurs ordinaires. La pénurie d'enseignants a conduit le MEN à réduire le cycle de leur formation à 6 mois au lieu de trois ans. Par conséquent, dans la majorité des écoles primaires en Guinée, il n'y a que deux séries d'instituteurs : les moniteurs et les instituteurs adjoints.

Cependant, dans la perspective d'une détermination du statut actuel des instituteurs des écoles primaires protestantes, il s'est avéré nécessaire de consulter les rapports de formation, de recrutement du personnel depuis les 5 dernières années, les rapports de fin d'année scolaire et certains procès-verbaux susceptibles de consolider une meilleure idée sur les acquis antérieurs des instituteurs. Cette consultation a eu lieu dans les trois centres de formation (Emmaüs, Kissidougou et Dorta) où la possibilité de trouver les traces a été estimée plus élevée. Cette source d'information nous a permis d'évaluer l'écart qui existe entre le statut actuel du personnel et le statut désiré, ce qui, dans l'interprétation des données, a pu avoir une certaine portée.

Pour reprendre les termes de Karsenti (2000, p. 178), le choix de notre échantillon est intentionnel et est basé sur certains critères. À l'instar de tout bon chercheur, nous avons élaboré certains critères. Il s'agit des critères qui nous ont permis de recruter les sujets qui partagent un certain nombre de caractéristiques communes et diverses en même temps.

#### **4.3.1. Instituteurs et institutrices**

Les instituteurs sont des hommes et des femmes qui oeuvrent dans l'enseignement primaire protestant. Il peut s'agir, comme nous l'avons différencié ci -haut, d'un moniteur, d'un instituteur adjoint ou d'un instituteur ordinaire. Ils ont été conviés à participer de

manière active aux différentes séances du groupe nominal et du groupe de discussion. Leur participation a permis de s'enquérir des besoins réels qu'ils éprouvent au quotidien dans l'exercice de leur profession. La démarche a permis aussi de constituer un portrait typique de leurs besoins de formation. Mais en tout état de cause, il s'est avéré nécessaire d'élaborer des critères appropriés.

#### *4.3.1.1. Critères de sélection*

Voici les critères qui nous ont permis d'obtenir des participants actifs et intéressés à la collecte de données :

- être instituteur dans une école primaire protestante ;
- être recommandé par la direction de son école ;
- s'intéresser à la formation continue ;
- avoir enseigné pendant deux ans dans une des écoles primaires protestantes ;
- être capable de communiquer.

#### **4.3.2. Directeurs d'établissements**

Cette catégorie est généralement composée de directeurs et d'adjoints aux directeurs. Leur charge principale est l'administration scolaire. Ceci dit, les chargés de direction ont non seulement l'expérience pratique de l'enseignement, mais aussi l'administration scolaire qui leur confère un certain contrôle sur le personnel. Ainsi, leur participation aux séances de l'analyse des besoins de formation du personnel et des pistes d'action s'est avérée incontournable.

#### *4.3.2.1. Critères de sélection*

Les chargés de direction qui ont participé aux séances de la collecte des données sont soit directeurs ou adjoints aux directeurs. Comparativement au cas des instituteurs, le

critère de recommandation par le supérieur hiérarchique impose une certaine limite à l'étude. Il nous a fallu passer par la DNEPG pour obtenir leur autorisation de participation.

La DPNEPG a également interprété les critères de sélection des participants :

- être instituteur de profession ;
- être directeur dans une école primaire protestante depuis 2 ans au moins ;
- avoir une bonne connaissance des besoins du personnel ;
- s'intéresser à la formation continue ;
- être capable de communiquer ses idées ;
- être recommandé par la DNEPG.

En dépit des deux groupes mentionnés ci-dessus, il nous a paru pertinent d'associer les inspecteurs au processus de la cueillette de données en vue d'obtenir une variété de traces.

#### **4.3.3. Inspecteurs du primaire protestant**

Il convient de rappeler que cet échantillon n'est pas forcément une partie intégrante de la population à l'étude. Dans la présente recherche, il nous a semblé bon d'élargir la collecte des données aux inspecteurs. En raison de leur implication dans la supervision pédagogique et la formation des instituteurs, leur participation à la collecte a été une source d'informations pertinente.

##### *4.3.3.1. Critères de sélection*

- Avoir signé un contrat d'inspection avec la direction nationale des écoles protestantes ou être nommé par celle-ci ;

- avoir assumé la responsabilité d'inspecteur au sein du primaire protestant pendant au moins deux ans ;
- avoir une bonne connaissance des besoins de formation du personnel concerné ;
- être concerné par la formation continue du personnel des instituteurs.

#### **4.3.4. Distribution des échantillons**

Il convient de rappeler qu'il y a 84 instituteurs, 14 directeurs et 4 inspecteurs au sein des écoles primaires protestantes. Afin d'obtenir l'hétérogénéité de données et l'efficacité, nous avons retenu un échantillon de 38 sujets participants. Les 38 sujets participants se répartissent comme suit : 22 instituteurs chargés de l'enseignement, 12 directeurs et 4 inspecteurs. Selon leur expérience, les 38 participants sont sensés avoir une bonne connaissance des besoins du personnel. En ce qui a trait à l'échantillon des instituteurs, il s'est avéré nécessaire de veiller à ce que le choix porte sur une institutrice et un instituteur par école, car les institutrices guinéennes ont souvent peu de formation de base. Cela est généralement attribué au faible taux de scolarisation des jeunes filles ou aux mariages précoces. Cependant, elles assument autant de responsabilités que leurs collègues instituteurs. La participation des institutrices à la détermination des besoins de formation nous est parue intéressante et significative. Elle a contribué à produire un portrait équilibré des besoins qui sont souvent exprimés par les participants. À cette fin, il convient de décrire les caractéristiques des participants concernés par cette à l'étude.

##### *4.3.4.1. Descriptions des sujets de recherche*

Le tableau ci-dessous décrit quelques caractéristiques des sujets de la présente recherche.

Tableau IV

DESCRIPTIONS DES PARTICIPANTS À LA COLLECTE DES DONNÉES												
No	Sites	Instituteurs				Directeurs				Inspecteurs		
		F	H	DFP <sup>2</sup>	DEU <sup>3</sup>	F	H	DFP	DU	F	H	DES <sup>4</sup>
1	Kissidougou	1	7	3	2	1	4					
2	Dorota	2	4	1	0 <sup>5</sup>		3					
3	Emmaüs	1	7	4	2	1	3	7	2	0	4	4
Totaux	3 sites	22				12				4		
Effectif total des participants à la cueillette : 38												

#### 4.4. CUEILLETTE DES DONNEES

À l'instar de toute recherche, la planification des différentes étapes d'une recherche est essentiellement une question de choix (Karsenti, 2000). Ainsi, en raison de certaines considérations liées à l'accessibilité et aux moyens économiques, nous avons retenu trois sites qui ont abrité les différents participants à la cueillette.

Ces trois sites ont servi de lieux de rencontre pour les instituteurs, les directeurs et les inspecteurs. Bien que les opérations aient été préalablement planifiées, les réalités du terrain ont pu modifier le cours du programme en y apportant des ajustements nécessaires.

<sup>2</sup> Diplôme de formation pédagogique décerné par une école normale d'instituteurs reconnue.

<sup>3</sup> Diplôme d'études universitaires

<sup>4</sup> Diplôme d'études supérieures

<sup>5</sup> 0 ou les chiffres dans le tableau veulent dire que ces instituteurs n'ont pas de diplômes de formation pédagogique délivrés par une école normale reconnue ni de diplômes universitaires. Cependant, ils peuvent détenir des diplômes professionnels dans d'autres domaines ou entamer des études non achevées ou rien du tout.

#### **4.4.1. Description des sites**

Comme nous l'avons déjà indiqué dans le tableau ci-dessus, pour le bon déroulement de la présente recherche, nous avons retenu trois sites : ce sont les sites de Kissidougou, Dorota et Emmaüs.

##### *4.4.1.1. Centre de formation de Kissidougou (site 1)*

Le site de Kissidougou est situé entre la Haute-Guinée et la Guinée-Forestière. Force est de constater qu'il est aussi près de l'Institut Biblique Télékoro, un important centre de formation qui abrite la plupart des conférences chrétiennes. Il va sans dire que les participants sont habitués à ce centre. Ceci étant, les instituteurs et les institutrices de Mamou, Kankan, Kissidougou et de Guéckédou s'y sont rendus pour les séances de la collecte des données. Les deux instituteurs de Faranah n'ont pas pu participer à la cueillette pour des raisons liées à leurs tâches. Ce site a regroupé essentiellement des instituteurs.

##### *4.4.1.2. Centre de formation de Dorota (site 2)*

Le site de Dorota est le premier centre de formation des écoles protestantes qui a ouvert ses portes en 1984. Il a contribué à la formation de plusieurs éducateurs. Les finissants de ce centre oeuvrent essentiellement dans le préscolaire. Il est situé à N'zérékoré, en Guinée - Forestière. Compte tenu de sa situation géographique, il abritera les instituteurs et institutrices de Macenta, Yomou et des primaires de N'zérékoré. Ainsi, il couvrira toute la Guinée-Forestière. Il convient de souligner que ce site a abrité essentiellement des instituteurs comme le précédent.

##### *4.4.1.3. Centre de formation d'Emmaüs (site 3)*

Le site d'Emmaüs a abrité les participants des écoles primaires de Fria, Kindia, Koloma, et d'Enta Sud. Pour des raisons de services, les participants de Belle-Vue n'ont

pas pu prendre part à la cueillette. Le centre de formation Emmaüs a ouvert ses portes en 1989. Dès ce moment, il a abrité plusieurs séminaires et stages de formation du personnel de niveau primaire et préscolaire. Il est situé à Conakry, capitale de la République de Guinée. Étant donné que la majorité des écoles privées se situent dans la capitale, la position géographique d'Emmaüs lui a permis d'abriter les séances de collecte de données. Ce centre a abrité les instituteurs de la Moyenne-Guinée et de la Guinée-Maritime. Les séances de collecte ont été faites d'abord par les instituteurs et institutrices. En deuxième lieu, les directeurs ou les adjoints aux directeurs se sont rencontrés. Enfin, les inspecteurs ont été individuellement reçus au centre Emmaüs, pour une entrevue semi-dirigée. Ce centre regroupera le maximum de participants (voir tableau ci-dessus). En outre, dans l'objectif de faire une bonne coordination des séances de travail qui nous attendait nous avons élaboré un emploi de temps conséquent (voir annexe 4).

#### **4.4.2. Instruments retenus pour la cueillette**

Les instruments retenus qui ont permis de collecter le maximum de traces de qualité sont essentiellement des techniques de communication verbale. Pour ce faire, nous avons adopté la démarche proposée par Aubin (1979) et Nadeau (1998) qui, comme nous l'avons défini plus haut, consiste à réunir les personnes faisant partie d'un échantillon précis et dont le point de vue est requis pour l'étude d'un sujet spécifique. Dans le cadre de cette recherche, deux techniques de communication ont été retenues en raison de leur adaptabilité au contexte et des avantages qu'elles présentent en approche du terrain. Ce sont la technique du groupe nominal et la technique du groupe de discussion. Comme nous l'avons déjà spécifié, des techniques de communication en recherche scientifique se révèlent plus adaptées au contexte africain pour des raisons multiples et variées.

- En Afrique la tradition orale prime souvent sur la communication écrite.



- La majorité de la population est analphabète. Par conséquent, la communication orale lui est plus accessible. Bien que les enseignants aient été instruits, ils ont quand même développé et gardé la tradition orale.
- L'approche par voie de communication orale présente un autre avantage. Il s'agit de la réduction des données. Pour reprendre les termes de Nadeau (1981), « en recherche qualitative, il arrive très souvent que le chercheur se retrouve avec une forte quantité de données. Mais avec les techniques de communication choisies, la saturation disparaît au fur et à mesure que les consensus gagnent l'espace des débats. »

Pour que cette collecte de traces se déroule dans un climat de quiétude, nous avons entrepris une démarche en trois étapes. Il faut souligner que chaque étape correspond à une technique appropriée : celles du groupe nominal (GN), du groupe de discussion (GD) et de l'entrevue semi-dirigée (ESD) ; toutes techniques ont été précédée par un exercice de réchauffement. La cueillette a été faite à l'aide d'un support technique adéquat et suivant un calendrier bien planifié. Il convient d'approfondir les différentes techniques de communication utilisées pour mener cette recherche.

#### *4.4.2.1. Exercice de réchauffement*

L'exercice de réchauffement a été un préalable à l'utilisation des techniques destinées à la collecte des données. Étant donné que les instituteurs en service n'ont presque pas de formation professionnelle formelle, il s'est avéré nécessaire d'introduire les premières séances de la collecte par une mise en contexte appropriée. Cette mise en contexte consistait à poser des questions aux participants sur les tâches quotidiennes des instituteurs en guise de rappel visant à préparer les instituteurs à l'identification des besoins avec exactitude. L'exercice de réchauffement a permis aux participants de verbaliser leurs tâches. Cependant, il convient de rappeler, que nous avons précisé aux instituteurs que ce

n'était qu'un exercice de réchauffement ; une sorte de tremplin servant à préparer un climat de discussion et d'échanges. Cela dit, il ne devrait donc pas influencer l'identification des besoins de formation continue ; mais au contraire, il a permis d'avoir une idée concise de la nature de leurs tâches quotidiennes.

#### *4.4.2.2 Technique du groupe nominal*

Cette technique consistera à regrouper un ensemble d'individus où les interactions sont réduites au minimum, afin que chaque participant puisse s'exprimer librement sans subir de contraintes ou de pressions des autres participants (Nadeau, 1981 et Aubin, 1979). Dans le contexte de cette étude, nous avons précisé qu'il s'agissait des instituteurs et des directeurs.

Dans son déroulement, la technique du groupe nominal comporte quatre étapes. En vue de s'assurer d'une bonne collecte de données, il est à noter que chaque étape est importante et doit être correctement exécutée. La technique du groupe nominal combine les avantages du groupe de discussion non structuré et la technique Delphi qui permet en alternance le travail individuel et la discussion de groupe selon une démarche très structurée. Succinctement, la démarche proposée par Aubin, telle que nous l'avons présentée dans la recension des écrits, se présente comme suit :

1. Suite à une question posée par l'animateur, les participants, en silence, forment par écrit le plus grand nombre d'opinions possibles dans un laps de temps déterminé d'avance.

2. L'animateur demande à chaque participant, à tour de rôle, de communiquer la première opinion inscrite sur sa feuille. Au fur et à mesure, il écrit cette opinion sur un tableau ou sur des feuilles mobiles grand format. On procède à autant de tours de table qu'il y a d'opinions à exprimer ;

3. Tous les énoncés bien en vue au tableau ou sur les feuilles mobiles fixées au mur, on procède à la clarification des idées les unes après les autres. Il s'agit de vérifier si tous les participants attribuent le même sens aux énoncés et s'ils comprennent la logique qui sous-tend chaque option.

4. Cette discussion de groupe est suivie du vote individuel sur l'importance relative des énoncés. Les énoncés qui reçoivent le plus de votes constituent les priorités du groupe. Pour diminuer la dispersion des votes et resserrer le consensus, on peut ajouter les deux phases facultatives suivantes :

5. Discussion des résultats du vote.

6. Deuxième et dernier vote (Aubin, 1976, p.10).

7 Description du calcul des scores : Par rapport aux calculs des scores, Aubin

(1976) décrit cette démarche de la manière suivante :

« Chaque participant reçoit huit petites fiches 3/5. S'il y avait moins de vingt énoncés, il en recevrait cinq. Sur chacune des huit fiches, il inscrit un des huit énoncés sur les vingt cinq qu'il considère le plus important. Il dispose ensuite ses huit fiches devant lui. Il sort l'énoncé parmi les huit qu'il considère le plus important et il lui accorde huit points. Il choisit ensuite parmi les huit qu'il juge le moins important et lui donne un point. Il procède ainsi, des extrêmes, vers le centre, jusqu'à ce que les huit énoncés soient mis en rang au moyen d'un score. »

Exemple d'une fiche :

5
Le matériel didactique est insuffisant.
2_____

L'énoncé est écrit au centre de la fiche, son numéro dans la liste figure en haut à gauche et le score est inscrit en bas de la fiche, à droite. Il est souligné pour éviter la confusion avec le numéro. Lorsque chaque participant a fini de noter ses huit énoncés, l'animateur recueille les fiches et les brasse (comme un jeu de cartes) pour sauvegarder l'anonymat. Il demande ensuite à un participant de lui dicter les résultats qu'il inscrit sur une grande feuille mobile préparée à cette fin » (Aubin, 1976, pp. 22-23). De cette façon, on obtient les résultats escomptés<sup>6</sup>.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons l'instrument qui nous a permis de faire la cueillette des données du GN des instituteurs et de celui des directeurs.

**Tableau V**

<b>INSTRUMENT DE CUEILLETTE TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL / INSTITUTEURS</b>
<p><b>But de la séance</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La présente séance a pour but de déterminer les besoins jugés prioritaires pour la formation des instituteurs des écoles primaires protestantes.</li> </ul>
<p><b>Introduction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Préciser que l'atelier de réchauffement n'était qu'un moyen pour nous permettre de faire une mise en contexte pour la suite de l'étude.</li> <li>• Rappeler que chaque instituteur ou institutrice représente ses collègues d'écoles et doit, par conséquent, identifier les besoins de formation continue de la collectivité et non pas seulement ses besoins personnels.</li> <li>• Procéder à une présentation structurante de la technique du groupe nominal.</li> </ul>

<sup>6</sup> Pour obtenir plus d'informations sur le calcul des scores, veuillez vous référer à l'ouvrage d'Aubin (1976).

**INSTRUMENT DE CUEILLETTE  
TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL / INSTITUTEURS**

**Questions**

1. En fonction de vos principales tâches quotidiennes, quels sont les besoins prioritaires de formation dans vos écoles ? Énumérez sans vous préoccuper de l'ordre d'importance.
  - Production des réponses par écrit.
  - Cueillette des propositions et présentation de celles-ci.
2. Discussion sur les propositions soumises.
3. Vote préliminaire
  - Selon vous, en fonction des discussions que vous venez de faire, quels sont vos besoins les plus importants ? Énumérez sans vous préoccuper de l'ordre d'importance (en fonction du nombre, on choisira entre cinq (5) à huit (8) énoncés).
4. Discussion sur le vote préliminaire visant à éliminer ou réduire les divergences.
5. Vote final
  - Selon vous, quels sont vos besoins prioritaires ? Énumérez-les par ordre de priorité (recherche de consensus).
6. Conclusion (statut désiré). Fin des travaux du premier jour.

**Tableau VI**

**INSTRUMENT DE CUEILLETTE  
TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL / DIRECTEURS**

**But de la séance**

- La présente séance a pour but de déterminer les besoins jugés prioritaires pour la formation des instituteurs des écoles primaires protestantes.

**Introduction**

- Préciser que l'atelier de réchauffement n'était qu'un moyen pour nous permettre de faire une mise en contexte pour la suite de l'étude.
- Rappeler que chaque directeur ou adjoint au directeur représente ses collègues d'écoles et doit, par conséquent, identifier les besoins de formation continue du personnel enseignant de son école et non pas seulement ses besoins personnels.
- Procéder à une présentation structurante de la technique du groupe nominal.

## INSTRUMENT DE CUEILLETTE TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL / DIRECTEURS

### Questions

1. En fonction de vos expériences dans vos écoles, ainsi que des principales tâches quotidiennes qui incombent aux instituteurs, quels sont les besoins prioritaires de formation des instituteurs de votre école ? Énumérez sans vous préoccuper de l'ordre d'importance.
  - Production des réponses par écrit.
  - Cueillette des propositions et présentation de celles-ci.
2. Discussion sur les propositions soumises.
3. Vote préliminaire
  - Selon vous, en fonction des discussions que vous venez de faire, quels sont vos besoins les plus importants ? Énumérez sans vous préoccuper de l'ordre d'importance en fonction du nombre, on choisira entre cinq (5) à huit (8) énoncés).
4. Discussion sur le vote préliminaire visant à éliminer ou réduire les divergences.
5. Vote final
  - Selon vous, quels sont les besoins prioritaires des instituteurs ? Énumérez-les par ordre de priorité (recherche de consensus).
6. Conclusion (statut désiré). Fin des travaux du premier jour.

#### 4.4.2.3. Technique du groupe de discussion (TGD)

Telle que définie dans le cadre conceptuel, cette technique consiste à réunir les personnes faisant partie d'un échantillon précis et dont le point de vue est requis pour l'étude d'un sujet spécifique. Elle favorise un débat franc, sans restriction ni discrimination de personnes en séance plénière.

##### a. Mesures de réussite

Pour éviter ce genre de situation au sein du groupe, Nadeau (1981) propose cinq pistes :

- spécifier le rôle du comité ;
- déterminer les objectifs ;

- utiliser une approche structurée ;
- déterminer un échéancier et un emploi du temps précis ;
- faire appel à un animateur chevronné.

Nous avons pris soin de séparer les instituteurs chargés de l'enseignement des directeurs qui, très souvent, font figure d'autorité. Il en est de même des inspecteurs qui, souvent, sont considérés comme des sommités dans leur domaine. Ceci dit, le fait que chaque groupe de participants soit homogène devrait faciliter la libre communication.

**Tableau VII**

<b>INSTRUMENT DE CUEILLETTE TECHNIQUE DU GROUPE DE DISCUSSION / INSTITUTEURS</b>	
<b>But</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer les pistes d'action pour combler les besoins perçus.</li> </ul>
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Susciter le maximum d'informations de qualité sur les pistes d'intervention qualifiante ;</li> <li>• Étudier les pistes d'action ;</li> <li>• Structurer les informations recueillies et établir une liste de pistes d'action par ordre de priorité.</li> </ul>
<b>Introduction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappel des principaux besoins de formation identifiés lors du GN.</li> <li>• Présentation du but spécifique de la troisième étape : étude de faisabilité, exploration des pistes d'action pour combler les besoins.</li> <li>• Explication des règles de fonctionnement du GD           <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Discuter dans le respect mutuel</i></li> <li>➤ <i>Démontrer une ouverture aux différents points de vue des pairs</i></li> <li>➤ <i>Ne pas attaquer par ses propos</i></li> <li>➤ <i>Rester dans le cadre de la question posée</i></li> <li>➤ <i>Respecter les limites accordées par l'animateur</i></li> </ul> </li> </ul>

**INSTRUMENT DE CUEILLETTE  
TECHNIQUE DU GROUPE DE DISCUSSION / INSTITUTEURS**

**Questions à discuter**

- Par rapport aux discussions effectuées hier, que faut-il faire pour combler les besoins de formation perçus ?
- Quel type de formation convient-il à vos besoins (formelle, informelle, à court, à moyen ou à long terme) ? Justifiez votre réponse.
- Quels sont les moyens pratiques et disponibles qui permettent d'entreprendre cette formation ?
- Connaissez-vous des ressources humaines disponibles en Guinée pour assurer cette formation ?
- À votre avis, qui devrait assumer les frais de cette formation ?
- Quelle serait la meilleure période pour tenir cette formation ? Justifiez votre réponse.
- Quel (s) centre (s) de formation serai (en)t mieux indiqué (s) ?

**Tableau VIII**

**INSTRUMENT DE CUEILLETTE  
TECHNIQUE DU GROUPE DE DISCUSSION / DIRECTEURS**

**But**

- Explorer les pistes d'action pour combler les besoins des instituteurs perçus par les directeurs.

**Objectifs**

- Susciter le maximum d'informations de qualité sur les pistes d'intervention qualifiante ;
- Explorer les pistes d'action envisageables ;
- Structurer les informations recueillies et établir une liste de pistes d'action par ordre de priorité.



**INSTRUMENT DE CUEILLETTE  
TECHNIQUE DU GROUPE DE DISCUSSION / DIRECTEURS**

**Introduction**

- Rappel des principaux besoins de formation identifiés lors du GN.
- Présentation du but spécifique du GD : étude de faisabilités, exploration des pistes d'action pour combler les besoins.
- Explication des règles de fonctionnement du GD
  - *Discuter dans le respect mutuel*
  - *Démontrer une ouverture aux différents points de vue des pairs*
  - *Ne pas attaquer par ses propos*
  - *Rester dans le cadre de la question posée*
  - *Respecter les limites accordées par l'animateur*

**Questions à discuter**

- Par rapport aux discussions effectuées hier, que faut-il faire pour combler les besoins de formation perçus ?
- Quel type de formation convient-il aux besoins perçus (formelle, informelle, à court, à moyen ou à long terme) ? Justifiez votre réponse.
- Quels sont les moyens pratiques et disponibles qui permettent d'entreprendre cette formation ?
- Connaissez-vous des ressources humaines disponibles en Guinée pour assurer cette formation ?
- À votre avis, qui devrait assumer les frais de cette formation ?
- Quelle serait la meilleure période pour tenir cette formation ? Justifiez votre réponse.
- Quel (s) centre (s) de formation serai (en) t mieux indiqués ?

Après avoir examiné les techniques du groupe nominal et du groupe de discussion, il s'avère opportun de passer à l'entrevue des inspecteurs.

*4.4.2.4. Entrevue individuelle semi-dirigée*

Selon Savoie-Zac (1997b in Fortin, Karsenti, 2000, p. 181), l'entrevue est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement à partager un savoir d'expertise en vue de mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes

impliquées. Dans cette optique, il appert que l'entrevue est un moyen efficace qui nous permettra la collecte des traces pertinentes auprès des inspecteurs des écoles primaires protestantes. Il s'agira plus particulièrement de leur perception des besoins de formation des instituteurs concernés.

**Tableau IX**

<b>INSTRUMENT DE CUEILLETTE TECHNIQUE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE / INSPECTEURS</b>	
<b>But</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminer les besoins de formation continue et explorer les pistes d'action de formation.</li> </ul>
<b>Introduction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation du but de l'entrevue ;</li> <li>• Assurer la confidentialité et l'anonymat ;</li> <li>• Assurer à l'interviewé que son temps sera récompensé ;</li> <li>• Expliquer les deux étapes de l'entrevue (besoins et pistes de formation).</li> </ul>
<b>Questions</b>	<p><b>Premier volet de la question de recherche (autour des besoins de formation continue)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Madame/Monsieur..., après avoir effectué quelques séances d'inspection dans les écoles primaires protestantes, quels sont les besoins de formation que vous avez perçus au niveau des instituteurs ?</li> <li>2. Selon vous, quels sont les besoins de formation continue les plus importants ?</li> <li>3. Quels sont les besoins prioritaires pour leur formation ?</li> <li>4. Pour quelles raisons les considérez-vous comme besoins prioritaires ?</li> </ol>

**INSTRUMENT DE CUEILLETTE  
TECHNIQUE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE / INSPECTEURS**

**Deuxième volet de la question** (autour des pistes d'action de formation)

1. Par rapport aux besoins de formation jugés prioritaires, que faut-il faire pour les combler ?
2. Quel type de formation convient-il à leurs besoins (formelle, informelle, à court, à moyen ou à long terme) ?
3. Pour quelles raisons jugez-vous ce type de formation convenable à leur situation ?
4. Connaissez-vous les moyens pratiques et disponibles qui permettent d'entreprendre une telle formation ?
5. À votre connaissance, quelles sont les ressources humaines disponibles pour assurer cette formation ?
6. À votre avis, qui devrait assumer les frais de cette formation ?
7. Quelle serait la meilleure période pour tenir cette formation ?
8. Quel(s) centre(s) de formation serai(en)t mieux indiqués ?

#### 4.4.3. Ajustement des instruments

Nous avons trouvé important de tester la clarté et la compréhension des questions formulées. Cela nous a permis de s'assurer que les questions élaborées pour la collecte reflétaient la même signification que les sujets à l'étude. Dans cette démarche, nous avons procédé à la mise à l'épreuve de ces instruments à l'école primaire « La colombe » de Fria. Nous nous sommes appuyé sur les critères de fiabilité établis par Pain (1992, p. 76-77) à savoir :

- Dans quelle mesure l'outil répond-il à l'objectif de sa conception ?
- Coût (élaboration, traitement des données). En fonction des informations demandées et de leur complexité quel est le temps à investir dans le dépouillement et l'exploitation des réponses ?
- Degré d'adhésion des participants. Quelles facilités et quelles difficultés l'outil présente-t-il pour le participant ?

- Quelles sont les précautions prises pour que l'utilisateur de l'outil soit au courant des objectifs, de la façon de l'appliquer et de l'utilisation prévue des résultats ?
- L'outil facilite-t-il l'utilisation du contenu, du langage ou de la présentation ?

Nous avons pris soin de respecter ces critères lors de l'élaboration et de la mise à l'épreuve. À la suite des interactions entre les groupes - sujets et l'animateur, des ajustements mineurs ont été apportés pour se conformer aux réalités du contexte. Ces ajustements nécessaires n'ont pas influencé les activités planifiées pour la cueillette des traces.

#### **4.4.4. Support technique**

Afin de nous assurer que les traces sont bien collectées et qu'aucune perte majeure n'a été enregistrée, nous avons fourni un bon support technique qui a servi de gage de réussite. Nous avons acheté un magnétophone, un ordinateur portable pour la saisie immédiate des données, plusieurs feuilles mobiles, crayons feutres, écrivoires et autres outils de recherche en vue de réaliser les travaux avec précision.

#### **4.5. TRAITEMENT DES TRACES**

L'analyse des données a permis de connaître les besoins de formation continue au sein des écoles primaires protestantes. Avec l'exploration des pistes d'action, nous avons été en mesure de dégager les difficultés pédagogiques auxquelles les instituteurs sont confrontés, le type de formation attendue, les domaines de la formation souhaitée et la durée nécessaire à l'amélioration des carences pédagogiques actuelles.

Cela étant, il s'avérait nécessaire de procéder à l'analyse du contenu suivant la démarche proposée par Van der Maren (1996). Cependant, force est de souligner que la

pré-analyse des traces recueillies avait lieu à la veille de chaque groupe de discussion, pour mieux organiser les séances de discussion. Les soirées et les temps libres étaient consacrés à ce travail qui consistait à examiner le matériel et en extraire les données significatives.

#### **4.5.1. Analyse du contenu**

L'analyse du contenu a consisté à examiner les traces pertinentes en vue d'approfondir la connaissance des besoins de formation continue. Cette analyse était axée sur le contenu manifeste, sans toutefois négliger certains aspects du contenu latent. Il s'agissait d'analyser, de comparer et de dégager la structure des données. Dans cette perspective, l'analyse du contenu a été effectuée en terme d'analyse thématique. L'observation active des difficultés, des échecs et des réussites des instituteurs, ainsi que la consultation des rapports de la direction nationale et des directions d'écoles ont permis de dégager le contenu latent. Voici de quelle manière nous avons analysé les traces qui ont été recueillies.

##### *4.5.1.1. Besoins de formation continue des instituteurs et pistes d'action selon les instituteurs*

Cette analyse a comportait deux volets : les besoins de formation continue des instituteurs selon les instituteurs eux-mêmes et les pistes d'action selon les instituteurs.

S'agissant des résultats du groupe nominal qui se rapporte aux besoins de formation des instituteurs selon les instituteurs, nous avons examiné les besoins de formation continue perçus par chaque site. Ainsi, nous avons obtenu les besoins du groupe nominal du site 1, du site 2 et du site 3. Cette section a abouti sur une synthèse des besoins prioritaires de formation continue des instituteurs, selon les instituteurs.

Par rapport aux résultats des groupes de discussion se rapportant aux pistes d'action selon les instituteurs, nous avons examiné les pistes d'action des trois sites. L'analyse de ces trois sites a été suivie par une synthèse des pistes d'action selon les instituteurs pour combler leurs propres besoins.

#### *4.5.1.2. Besoins de formation continue des instituteurs et pistes d'action selon les directeurs*

À l'instar de la section précédente, cette analyse comportait deux volets : les besoins de formation continue des instituteurs et les pistes d'action selon les directeurs. Dans le premier volet, nous avons mis l'accent sur les besoins de formation issus du groupe nominal ; tandis que dans le deuxième volet, l'accent a été mis sur les pistes d'action destinées à combler ces besoins. Au terme de cette analyse, nous avons procédé à une synthèse des besoins et des pistes d'action.

#### *4.5.1.3. Besoins de formation continue des instituteurs et pistes d'action selon les inspecteurs*

Cette analyse comportait deux volets : les besoins de formation continue des instituteurs et les pistes d'action selon les inspecteurs. Dans le premier volet, nous avons déterminé les besoins de formation contenue perçus par les inspecteurs 1, 2, 3 et 4 lors de l'entrevue ; tandis que dans le deuxième volet, nous avons examiné les pistes d'action susceptibles de combler ces besoins selon ces mêmes inspecteurs. Au terme de cette analyse, nous avons procédé à une synthèse des besoins et des pistes d'action selon les inspecteurs.

#### *4.5.1.4. Synthèse des résultats des besoins de formation et des pistes d'action*

La synthèse dont il s'agit ici se déroule en deux étapes : la synthèse des besoins prioritaires et la synthèse des pistes d'action. S'agissant de l'analyse comparative des résultats des besoins du groupe nominal, nous avons examiné les besoins prioritaires selon les instituteurs, les directeurs et les inspecteurs. Quant au deuxième volet, nous avons mis l'accent sur les pistes d'action proposées par les instituteurs, les directeurs et celles proposées par les inspecteurs.

#### **4.5.2. Interprétation des résultats des besoins de formation continue et des pistes d'action**

L'interprétation des résultats qui se rapportent au cadre de référence. Elle s'articule autour des 3 dimensions suivantes : 1) besoins de formation continue ; 2) analyse des besoins et 3) pistes d'action. Cette démarche nous a permis de clarifier les besoins prioritaires perçus et les pistes d'action retenues. Ainsi, les considérations contextuelles et les recommandations ont été élaborées par la suite.

#### **4.6. VALIDATION DU TRAITEMENT DES DONNEES**

Dans cette section, nous exposons les mesures de fiabilité qui ont été utilisées pour assurer la validation de la présente recherche. En effet, quatre types de validation ont été réalisés : un premier type de validation pendant la cueillette, un deuxième type de validation réalisé par les instituteurs eux-mêmes, un troisième type de validation réalisé par les directeurs d'établissements et enfin, un quatrième type de validation réalisé par les inspecteurs du primaire.

#### **4.6.1. Premier type de validation du traitement des données**

Le premier type de validation du traitement des données a été réalisé pendant la cueillette. Bien avant la cueillette, comme nous l'avons dit dans les précautions générales qui ont canalisé cette recherche, la prise de notes et l'observation active nous ont permis de vivre, de l'intérieur, les réalités de leurs tâches respectives et de connaître leurs réussites ainsi que leurs limites. Cette observation active a servi de source d'éclairage dans l'interprétation des résultats. Durant la cueillette, les données ont été systématiquement vérifiées auprès des participants sur l'ensemble des énoncés dans le cas des instituteurs et des directeurs et des unités de sens dans le cas de l'entrevue des inspecteurs. Chaque fois qu'une ambiguïté se présentait dans les énoncés ou les unités de sens qui concernent les traces, un accord de consensus a été obtenu à l'issue d'une explication verbale claire et précise. En plus, il convient de noter qu'au terme de chaque séance de groupe nominal, les participants étaient conviés à marquer un point de coupure en faisant un choix arbitraire, basé sur la pertinence des besoins prioritaires perçus. Ce type de validation s'est poursuivi sur toutes les étapes du traitement des données. Nous avons eu incessamment recours aux cassettes, aux manuscrits et aux verbatims qui contiennent les traces brutes, pour s'assurer que chaque unité de sens, petite soit-elle a été bien comprise et traitée en conséquence.

#### **4.6.2. Deuxième type de validation du traitement des données**

Le deuxième type de validation du traitement des données a été réalisé par les instituteurs eux-mêmes. Il s'agit d'une sorte de validation interne, dans la mesure où se sont les sujets eux-mêmes qui confirment ou infirment l'harmonie entre les énoncés ou les unités de sens qu'ils ont produits. Cette vérification a été faite au travers des trois sites qui ont abrité les sujets participants dans différents lieux et diverses occasions. Les traces issues de ces trois sites et des trois échantillons différents sont révélatrices des besoins prioritaires



de formation continue. Nous avons pris soin de les examiner, de les analyser et de les comparer en vue d'obtenir des énoncés et des unités de sens plus pertinents.

#### **4.6.3. Troisième type de validation du traitement des données**

Le troisième type de validation a été réalisé par les directeurs d'établissements. Il s'agit encore d'une validation interne dans la mesure où les directeurs sont eux-mêmes instituteurs et assurent la responsabilité administrative. Ils ont tous une bonne connaissance des difficultés auxquelles les instituteurs sont quotidiennement confrontés. Ils ont participé aux mêmes activités que leurs homologues instituteurs, mais séparément. Leur point de vue sur les besoins de formation continue nous semble intéressant. Nous considérons ce point de vue comme charnière parce que située entre la validation interne et la validation externe des traces relatives aux besoins des instituteurs. Leur point de vue a été confronté à celui des instituteurs, versus celui des inspecteurs.

#### **4.6.4. Quatrième type de validation du traitement des données**

Le quatrième type de validation a été réalisé par quatre inspecteurs de l'ISSEG. Ils sont tous des diplômés des facultés des études supérieures d'Afrique et de la France. Tous les quatre ont une pertinente expérience en supervision pédagogique des maîtres novices en situation de classe et plus particulièrement des instituteurs des écoles primaires protestantes. Nous avons estimé nécessaire d'entreprendre une démarche avec la préoccupation de produire les résultats qui contribuent de façon précise à mieux comprendre la réalité, le phénomène à l'étude. Dans cette perspective, nous avons dirigé quatre entrevues semi-structurées avec les inspecteurs, séparément pris, sur la question des besoins de formation continue. À l'instar de la section précédente, nous avons confronté le

point de vue des inspecteurs à celui des directeurs et des instituteurs. Ce cheminement vient en fait circonscrire notre démarche de validation dans un processus de triangulation.

## **CONCLUSION**

Pour garantir la rigueur scientifique et éthique, nous avons procédé à la triangulation du traitement des données en vue de vérifier la représentativité de l'échantillon et de s'assurer de la fiabilité des résultats des différentes perceptions obtenues des trois sources d'information. Après l'analyse des traces recueillies nous avons comparé les résultats des trois sources d'information. Ce processus nous a permis d'obtenir un portrait plus fidèle et plus représentatif des besoins de formation continue des instituteurs et des pistes d'action explorées en étroite relation avec le contexte de l'enseignement primaire protestant en République de Guinée.

## **Chapitre 5**

### **ANALYSE DES RÉSULTATS**

#### **INTRODUCTION**

Le chapitre 5 présente l'analyse des résultats. Cette analyse nous permet d'identifier les besoins prioritaires de formation continue ainsi que des pistes d'action susceptibles de combler ces besoins. Il importe donc de préciser qu'il s'agit essentiellement des unités de sens qui découlaient des traces prétraitées au cours de la synthèse des groupes nominaux, des groupes de discussion et des verbatims issus des entrevues. Ces groupes (nominaux, de discussion et d'entrevues) ont été organisés à l'intention des instituteurs, des directeurs d'établissements et des inspecteurs. Rappelons que les données issues de la participation des instituteurs provenaient des trois sites identifiés dans le chapitre précédent. Le point de vue des inspecteurs de l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG) sur les besoins de formation continue des instituteurs a également été sollicité afin d'obtenir le plus de données possible et de dresser un portrait plus complet de la situation. Ainsi, tel que prévu dans le chapitre précédent, nous avons analysé les besoins de formation continue et des pistes d'action en trois étapes : selon le point de vue des instituteurs, des directeurs et de celui des inspecteurs. Dans cette perspective, nous abordons maintenant le point de vue des instituteurs. Quant au point de coupure des résultats, il était basé sur la pertinence des besoins perçus, suivis d'un choix arbitraire. Dans certains cas, il a varié en fonction des sujets de la présente recherche.

## **5.1. BESOINS DE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS ET PISTES D’ACTION SELON LES INSTITUTEURS**

Étant donné que les instituteurs sont à la fois acteurs du terrain et sujets de la recherche, il nous a semblé essentiel de les considérer comme source première d’information. Conformément aux deux volets de notre question de recherche, nous avons administré le volet relatif aux besoins prioritaires et celui qui est relatif aux pistes d’action. Une pré-analyse des traces se faisait immédiatement après la cueillette. Au terme de ce processus, les besoins prioritaires de la formation continue et les pistes d’action ont été perçues par site. Cela nous amène à considérer les résultats du premier volet de la question de recherche, à savoir : quels sont les besoins prioritaires de la formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes ?

### **5.1.1. Résultats du groupe nominal selon les instituteurs**

Conformément au chapitre 4 et en tenant compte de la concentration des écoles primaires protestantes dans certaines régions naturelles de la Guinée, nous avons planifié la cueillette des traces en des trois sites déjà identifiées. Dans le cadre du premier volet de la question de recherche, nous avons administré la technique du groupe nominal en vue d’obtenir les traces qui nous semblaient pertinentes. Les résultats obtenus sont ceux issus de l’analyse finale.

#### *5.1.1.1. Groupe nominal du site 1*

La cueillette des traces au site 1 a eu lieu les 28 et 29 mai 2001. En guise de rappel et conformément à la planification de la collecte dans le chapitre 4, huit (8) sujets de recherche ont participé à la collecte. Les résultats recueillis au terme des différentes séances du groupe nominal se présentent comme suit :

**Tableau X**

<b>BESOINS PRIORITAIRES SELON LES INSTITUTEURS DU SITE 1</b>		
<b>Rang</b>	<b>Besoins prioritaires</b>	<b>Scores obtenus</b>
1	Maîtrise du français	56
2	Connaissances psychopédagogiques de l'enfant	54
3	Méthodologie de préparation des leçons	44
4	Méthodes d'enseignement	38
5	Gestion des classes	29
6	Élève en difficulté d'apprentissage	18

*\*7 Connaissances générales (12), 8 Communication efficace (11), 9 Utilisation du matériel géométrique (09) et 10 Méthodes d'évaluation.*

Suivant ce tableau, nous constatons que les instituteurs du site 1 ont privilégié dix (10) besoins par ordre d'importance. Cependant, nous nous en tenons aux six (6) premiers besoins, par ce que les énoncés qui suivent n'ont jamais été choisis parmi le pointage le plus élevé.

Les scores obtenus par les 4 derniers sont inférieurs par rapport au nombre des participants. Nous avons estimé que le consensus est moins large. Par conséquent, ces besoins ne semblent pas pertinents pour identifier les besoins prioritaires des instituteurs. Dans cette optique, la maîtrise du français se présente comme la première priorité, avec 56 points. Cela se justifie par le fait que la langue française est enseignée non comme une langue maternelle, mais comme une langue seconde. En plus, le niveau de maîtrise de cette langue par les instituteurs est complètement inégal. Ce besoin s'inscrit parmi les besoins de formation générale. En outre, les connaissances psychopédagogiques de l'élève ont occupé le deuxième rang (54 points). Ce score élevé explique la teneur de ce besoin de formation. La majorité des instituteurs n'ont aucun arrière plan pédagogique et ceux qui ont été formés (en minorité) n'ont reçu qu'une formation essentielle en didactique des matières. Par ailleurs, la méthodologie de préparation (44 points) arrive en troisième lieu. Cela s'inscrit

dans le cadre de la didactique des matières. Ce besoin est très proche du quatrième : les méthodes de l'enseignement (38 points). Les deux besoins dénotent les carences en formation pédagogique. Enfin, la gestion de classes (29 points) s'est classée comme 5<sup>e</sup> besoin important. Ce besoin est également exprimé en terme d'insuffisance en formation pédagogique. Le 6<sup>e</sup> besoin perçu par les instituteurs du premier site est le suivi d'un élève en difficulté d'apprentissage (18 points). Ce besoin dénote des carences de formation pédagogique surtout. Ainsi, nous retenons que les instituteurs du site 1 ont perçu neuf besoins parmi lesquels les six premiers s'inscrivent essentiellement dans trois sphères : la formation générale, la formation psychopédagogique et la formation pédagogique (et didactique). Cela nous conduit au groupe nominal du deuxième site.

#### 5.1.1.2. Groupe nominal du site 2

La cueillette des traces au site 2 a eu lieu du 30 au 31 mai 2001. Comparativement à la planification de l'échantillon de ce site dans le chapitre 4, six (6) instituteurs ont participé à la collecte des données au lieu de huit. Les résultats recueillis au terme de cette séance du groupe nominal se présentent comme suit :

**Tableau XI**

<b>BESOINS PRIORITAIRES SELON LES INSTITUTEURS DU SITE 2</b>		
<b>Rang</b>	<b>Besoins prioritaires</b>	<b>Scores obtenus</b>
1	Méthodes d'enseignement	35
2	Méthodologie de préparation des leçons	29
3	Français (maître et élève)	28
4	Connaissance de l'enfant et psychopédagogie	14
5	Suivi d'un élève en difficulté d'apprentissage	12
6	Utilisation du matériel didactique (géométrie)	9

\*7 Planification des activités pédagogiques (8), 8 Transfert des connaissances (6), 9 Évaluation des activités (2).

En regardant le tableau du site 2, nous constatons que les instituteurs de ce site ont privilégié neuf (9) besoins jugés importants. Cependant, comme nous l'avons déjà dit, pour ce groupe également nous considérons les six premiers besoins prioritaires

Dans cette optique, les instituteurs ont choisi les méthodes d'enseignement comme première priorité (35 points). Le deuxième besoin prioritaire perçu concerne les méthodes de préparation des leçons (29 points). Ces deux premiers besoins traduisent les carences de formation pédagogique des instituteurs des écoles primaires protestantes. La majeure partie des six (6) qui ont pris part à la cueillette est composée des moniteurs, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas reçu de formation pédagogique formelle. Cependant, ils enseignent dans les classes qui leur sont confiées.

En troisième lieu, les instituteurs du site 2 ont perçu le français comme un besoin prioritaire (28 points). Comme nous l'avons spécifié précédemment, pour les instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée, la langue française est enseignée comme une langue étrangère (ou langue seconde). Ce besoin est ressenti, tant du côté des maîtres que de celui des élèves. Cette carence s'inscrit dans le cadre de la formation générale. Comme nous l'avons précisé dans la problématique, la majorité des instituteurs actuels ont étudié dans les langues vernaculaires. L'enseignement du français est donc un besoin accru pour ces instituteurs.

En quatrième et cinquième lieux arrivent les connaissances psychopédagogiques de l'enfant (14 points) et le suivi d'un élève en difficulté d'apprentissage (12 points). La sollicitation de la formation dans ces domaines est un indice qui traduit un manque de préparation suffisante dans leur formation pédagogique. Nous estimons que ces deux besoins convergent vers la même catégorie. Pour cette raison, nous les mettons ensemble. Comme nous l'avons dit plus haut, la majorité des instituteurs n'ont aucun arrière plan pédagogique, d'où l'absence des connaissances psychopédagogiques. Ceux qui ont reçu une formation dans les ÉNI, ont seulement reçu la formation essentielle en didactique des

matières pour combler les besoins en classes vacantes. Il va sans dire que les connaissances psychopédagogiques de l'enfant et le suivi d'un enfant en difficulté d'apprentissage sont perçus comme prioritaires dans le cadre de la formation psychopédagogique des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée.

Le sixième besoin perçu est l'utilisation du matériel didactique (9 points). Il convient de rappeler qu'il s'agit de l'utilisation du matériel essentiellement relié à la géométrie. La moitié des participants ont avoué avoir des difficultés à faire bon usage du matériel mis à leur portée. Cela nous amène à considérer les besoins perçus par les instituteurs du site 3.

#### 5.1.1.3. Groupe nominal du site 3

La cueillette des traces au site 3 a eu lieu le 8 juin 2001. Conformément à la planification de l'échantillon de ce site, au chapitre 4, huit (8) sujets de recherche ont participé à la collecte. Les résultats recueillis au terme des séances du groupe nominal se présentent comme suit :

**Tableau XII**

<b>BESOINS PRIORITAIRES SELON LES INSTITUTEURS DU SITE 3</b>		
<b>Rang</b>	<b>Besoins prioritaires</b>	<b>Scores obtenus</b>
1	Français	49
2	Méthodes d'enseignement	43
3	Élaboration, formulation, préparation des leçons	37
4	Évaluation des activités pédagogiques	33
5	Difficultés en gestion de classes	28
6	Psychopédagogie ayant trait à l'enfance	23

\* 7 Culture générale (18), 8 Préparation des leçons (13), 9 Utilisation des guides pédagogiques (13)



En observant les besoins du tableau 3, nous remarquons que les instituteurs de ce site ont perçu neuf (9) besoins jugés prioritaires. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, étant donné que les trois derniers présentent un score assez faible, nous considérons les six premiers besoins jugés pertinents.

Cela nous amène à constater que les instituteurs du troisième site ont perçu le français comme première priorité (49 points). Comme nous l'avons déjà évoqué, la langue française est une langue seconde en Guinée. Par conséquent, c'est un besoin qui préoccupe à la fois les instituteurs et les élèves. Cette carence remonte à la formation générale.

En deuxième lieu, les participants du site 3 ont considéré les méthodes d'enseignement comme besoin important (43 points). Contrairement au français qui s'inscrit parmi les carences liées à la formation générale, les méthodes d'enseignement dénotent les insuffisances de formation pédagogique. Il en est de même du troisième besoin perçu : l'élaboration, formulation et préparation des leçons (37 points). La majorité des instituteurs qui n'ont pas de formation pédagogique solide, ne parviennent pas à formuler et élaborer leur préparation en bonne et due forme. Cela constitue une difficulté majeure à leur niveau. Le quatrième besoin abonde dans le même sens : l'évaluation des activités pédagogiques (33 points). N'ayant aucune base solide en formation pédagogique, les instituteurs qui se trouvent dans cette situation ne parviennent pas à évaluer convenablement les activités pédagogiques de leurs élèves. Les participants ont besoin d'une formation en évaluation des activités pédagogiques. Le cinquième besoin rejoint les précédents. Il s'agit des difficultés liées à la gestion de classes (28 points). C'est le manque de formation pédagogique qui explique l'ampleur des besoins de formation pédagogique.

En sixième lieu, apparaissent les connaissances psychopédagogiques de l'enfant (23 points). Nous avons évoqué le manque de formation pédagogique dans les pages

précédentes, d'où l'absence des connaissances psychopédagogiques. Ces carences s'inscrivent également dans le cadre de la formation psychopédagogique des instituteurs des écoles primaires protestantes.

Étant donné les particularités de chaque site, il importe de procéder à une synthèse des trois sites qui présentent les besoins prioritaires des instituteurs selon les instituteurs eux-mêmes. Cette synthèse a pour but de catégoriser les types de besoin et de déterminer les priorités en matière de formation continue.

#### *5.1.1.4. Synthèse des besoins prioritaires selon les instituteurs.*

En examinant les résultats obtenus par les participants des trois sites, nous constatons un certain nombre de particularités. Ainsi, il convient de prendre ces différents aspects en compte. Tout d'abord, le français est perçu comme premier besoin important. Dans le site 1, le français est mis au premier rang, avec 56 points. De même qu'au troisième site, le français arrive aussi au premier rang, avec 49 points, tandis que les participants du site 2 estiment que le français est un besoin qui arrive au troisième rang, avec 28 points. En totalisant les points du français dans les trois sites, on obtiendrait 133 points ; mais étant donné que le nombre des participants n'est pas égal, nous préférons ne pas faire la sommation des points. Ainsi, parmi tous les besoins perçus par les instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée, le français occupe le premier rang. Cependant, il convient de préciser que dans l'esprit des instituteurs, le français comporte les catégories suivantes : l'oral, l'écrit, la dictée et les questions de compréhension qui suivent une dictée.

Suivant le même ordre d'idées, les méthodes d'enseignement ont obtenu 38 points dans le site 1, occupant ainsi le quatrième rang. Cependant, dans le deuxième site, les participants ont mis les méthodes d'enseignement au premier rang avec 35 points, tandis que les participants du site 3 ont estimé que les méthodes d'enseignements devraient

occuper le deuxième (43 points). Ainsi, en considérant de près le choix des trois sites, nous remarquons que les méthodes d'enseignement occupent le deuxième rang. Cela nous amène à examiner la méthodologie de la préparation des leçons.

La méthodologie de préparations des leçons se présente tour à tour comme un besoin pertinent. Les participants du site 1 ont estimé que la méthodologie de préparation des leçons occupe la troisième priorité avec 44 points. Cependant, les participants du deuxième site l'ont estimée au deuxième rang avec 29 points, tandis que pour les participants du site 3, la méthodologie de préparation des leçons arrive en troisième lieu, avec 37 points. En considérant de près le choix des trois sites, nous remarquons que la méthodologie de préparation des leçons occupe le troisième rang.

Quant aux connaissances psychopédagogiques d'un enfant, elles ont été fréquemment évoquées lors de la tenue des différents groupes nominaux à des niveaux différents. Les participants du site 1 ont estimé que les connaissances psychopédagogiques de l'enfant occupent la deuxième priorité (54 points). Dans la même optique, les participants du site 2 l'ont estimée au quatrième rang avec 14 points, tandis que pour les participants du site 3, les connaissances psychopédagogiques arrivent en sixième lieu, avec 23 points. En considérant l'ordre de priorité des trois sites, nous remarquons que les connaissances psychopédagogiques de l'enfant occupent le quatrième rang. Il convient de préciser que le suivi d'un élève en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation est considéré sous la rubrique connaissances psychopédagogiques de l'enfant. Cela nous amène à l'évaluation des activités pédagogiques des élèves.

L'évaluation des activités pédagogiques des élèves vient ensuite. Contrairement, aux besoins ci-haut mentionnés, l'évaluation des activités pédagogiques considérée comme besoin important ne fait pas l'unanimité des participants. Les participants du site 1 et ceux du site 2 ne l'ont pas perçue comme un besoin prioritaire devant figurer parmi les six (6)

premiers. Au contraire, l'évaluation des activités pédagogiques se classe en dessous des six premiers besoins prioritaires. Cependant les participants du site 3 ont estimé que l'évaluation des activités pédagogiques entraine dans les priorités de la formation continue des instituteurs et lui ont accordé 33 points. Bien qu'il en soit ainsi, il convient de remarquer que cette catégorie de besoins n'occupe pas partout le même classement.

Les difficultés de planification des activités pédagogiques et les difficultés liées à la gestion de classes, comme dans le cas précédent, ne font pas non plus l'unanimité des participants. Les participants du site 1 ont estimé que la planification des activités pédagogiques et la gestion des classes causent assez de difficultés aux instituteurs des écoles primaires protestantes. Pour ces participants, ce besoin arrive au cinquième rang avec 29 points. Cependant, les participants du site 2 et ceux du site 3 n'ont pas tenu compte de ce besoin parmi les six priorités. Ainsi, en tenant compte des six premiers besoins de chaque site, nous nous apercevons que les difficultés de planification des activités pédagogiques et les difficultés liées à la gestion de classes arrivent au sixième rang.

Vient ensuite, l'utilisation du matériel didactique, notamment en géométrie et des guides pédagogiques ne fait pas non plus l'unanimité des participants, mais certains l'ont quand même estimée comme un besoin assez prioritaire. Les participants du site 1 et ceux du site 3 n'ont pas perçu l'utilisation du matériel didactique comme un besoin prioritaire devant figurer parmi les six (6) premiers. Or, les participants du site 2 ont estimé que l'utilisation du matériel didactique, notamment en géométrie et des guides pédagogiques, entraine dans les priorités de la formation continue des instituteurs et lui ont accordé 9 points, soit le sixième rang. Par rapport à une vue d'ensemble des trois sites, elle occupe le septième rang.

En substance, nous avons choisi de ne pas totaliser les scores ni les rangs, en raison du fait que le nombre des participants des trois sites est varié. Par contre, nous avons estimé

nécessaire de la fréquence de chaque énoncé et de la valeur que les participants de chaque site lui accordent, ainsi que de la rubrique à laquelle il se rapporte. Dans cette optique nous nous sommes aperçus qu'il y a quatre types de besoin de formation continue interrogés : les besoins de formation générale (particulièrement une meilleure maîtrise du français), les besoins de formation pédagogique (les méthodes d'enseignement, la méthodologie de préparation de leçons et les difficultés de gestion de classes), les besoins de connaissances en psychopédagogie de l'enfant (connaissances psychopédagogiques et suivi d'un élève en difficultés d'apprentissage), les besoins de formation en didactique (évaluation des activités pédagogiques, la planification des activités pédagogiques et l'utilisation du matériel didactique, notamment la géométrie et des guides pédagogiques). Voyons maintenant les pistes élaborées par les instituteurs eux-mêmes pour combler leurs besoins de formation continue.

**Tableau XIII**

<b>BESOINS PRIORITAIRES SELON LES INSTITUTEURS DES TROIS SITES</b>		
<b>Ordre</b>	<b>Besoins prioritaires</b>	
1	Français (dictée - question, parler et écrit)	
2	Méthodes d'enseignement	
3	Méthodologie de préparation des leçons	
4	Connaissances psychopédagogiques de l'enfant	
5	Difficultés en gestion des classes et en planification des activités pédagogiques	
6	Suivi d'un élève en difficulté d'adaptation	
7	Évaluation des activités pédagogiques	
8	Utilisation du matériel géométrique et des guides pédagogiques	

*\*9 Communication efficace, 10 Relation entre élève, maître et parents et 11 Transfert des connaissances.*

### **5.1.2. Résultats des groupes de discussion : pistes d'action selon les instituteurs**

Rappelons que l'on entend par groupe de discussion, une technique qui consiste à regrouper un ensemble d'individus autour d'un problème pertinent en vue de trouver les solutions et où la longueur des interventions est réduite au minimum pour que chaque participant puisse s'exprimer librement sans subir de contraintes ni de pressions des autres participants (Nadeau, 1981). Ainsi, ce de discussion nous permet de mettre en lumière, un certain nombre de pistes d'action ; mais dans l'esprit des participants, ces pistes ne sont pas toujours associées à un besoin particulier, même si l'animation en tenait compte (voir limite de la recherche).

Conformément à la planification de la cueillette des données dans le chapitre 4, au fur et à mesure que les groupes nominaux se terminaient, les groupes de discussion étaient entamés en vue de traiter plus en profondeur, les besoins exprimés par des participants imprégnés du sujet à traiter. Le principal but de nos groupes de discussion consistait à trouver les pistes considérées comme efficaces et visant à combler les besoins prioritaires exprimés par les instituteurs lors des groupes nominaux. Étant donné que les deux volets de la question de recherche sont très rapprochés, une pré-analyse des groupes nominaux nous a permis de faire une synthèse des énoncés obtenus à la veille de chaque groupe, puisqu'une journée seulement séparait les deux activités. Au cours de cette démarche, trois groupes de discussion ont eu lieu au sein des trois sites (1, 2 et 3).

En outre, il convient de noter que l'exploration des pistes d'action a été faite en fonction des besoins perçus. Deux catégories de pistes ont été perçues : une qui se rapportait aux besoins de formation pédagogique et didactique et l'autre se rapportait aux besoins de formation générale. Pour plus de détails, il convient de les examiner successivement.

### 5.1.2.1. Groupe de discussion du site 1

Conformément à la planification du chapitre 4, huit (8) participants ont pris part au groupe de discussion qui a eu lieu les 28 et 29 mai 2001 au site 1. Les instituteurs du site 1, après plusieurs échanges, ont envisagé de former les animateurs pédagogiques (a) d'organiser les journées de concertation pédagogique (b) d'organiser des séminaires (c) d'organiser des voyages d'études et de chercher des bourses d'études en vue de combler les besoins de formation pédagogique et didactique et ils ont proposé (d) d'implanter des bibliothèques scolaires par école en vue de combler les lacunes en formation générale. Il importe d'examiner chacune de ces propositions.

#### a. Former des animateurs pédagogiques

Cette piste se rapporte aux besoins de formation pédagogique et didactique. Les participants du site 1 ont envisagé la formation d'un ou deux animateurs pédagogiques pour chaque école primaire protestante en vue de qualifier la main d'œuvre enseignante. Il s'agit d'organiser un séminaire à leur intention. Le choix des participants de ce séminaire, ainsi que le choix du lieu seraient déterminés par la direction nationale des écoles protestantes de Guinée (DNÉPG).

#### b. Organiser des journées de concertation pédagogique

Les participants ont estimé que l'organisation de journées de concertation pédagogique est nécessaire. Ces journées peuvent être organisées autour de leçons modèles pour aider les instituteurs, qui n'ont pas une formation solide en pédagogie ou plus particulièrement en didactique des matières, à s'améliorer. Les dates seraient déterminées par la DNÉPG. Cette démarche débouchera sur l'organisation des séminaires de formation.

c. Organiser des séminaires de formation

Nous entendons par séminaire une session de formation de durée variable (deux semaines ou un mois) ayant pour contenu les besoins de la formation générale, la didactique des matières et les connaissances psychopédagogiques. C'est dans cette perspective que les participants envisagent l'organisation d'un séminaire annuel à l'intention de tous les instituteurs. Ce séminaire vise un triple objectif : qualifier la main d'œuvre, améliorer le rendement scolaire et favoriser la professionnalisation. Au cours de ces séances de formation, il s'agirait d'organiser une formation continue formelle, suivie d'une évaluation systématique. Deux lieux ont été retenus par les participants : le centre de Kissidougou et le centre de formation Emmaüs (Conakry). La période des vacances est estimée la meilleure de l'année pour la tenue de ce séminaire. Les inspecteurs de Manéah, les experts étrangers, certains maîtres chevronnés seront consultés en vue d'animer ce séminaire de concert avec la DNÉPG. Ce séminaire aura lieu une fois chaque année.

d. Octroyer des bourses d'études ou organiser des voyages d'études

Les participants ont évoqué l'idée de voyages d'études dans le cadre des récompenses destinées aux instituteurs qui ont obtenu les meilleurs résultats à la suite de plusieurs séances de supervision pédagogique et des résultats des fins d'année scolaire. Les destinations envisagées sont : la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Burkina-Faso. Il s'agit essentiellement des pays de l'Afrique de l'Ouest où la formation pédagogique des maîtres semble bien améliorée. Pour mettre ce projet en marche, les participants estiment que les cars et les autobus sont mieux indiqués. Les déplacements et le séjour devraient se faire aux frais de la DNÉPG. Certains participants ont estimé que les instituteurs qui fournissent plus d'efforts pour leur professionnalisation et qui présentent une meilleure performance devraient obtenir des bourses d'études pour aller se former dans d'autres pays. Ce serait



une mesure d'encouragement visant à améliorer et à qualifier le personnel. Telles sont les pistes d'action envisagées par les participants du groupe de discussion du site 1.

e. Projet d'implanter une bibliothèque scolaire par établissement

Le groupe de discussion du site 1 a proposé d'implanter une bibliothèque dans chaque école primaire protestante en vue d'apporter une aide en matériel pédagogique indispensable à l'enseignement. Les participants ont estimé également qu'il fallait augmenter les frais de scolarité. En outre, pour parvenir à la réalisation de ce projet, les participants estiment que chaque école primaire devrait contribuer financièrement par trimestre selon le montant qui sera déterminé par la DNÉPG. De plus, les instituteurs estiment qu'on devrait prendre contact avec les organisations non gouvernementales (ONG), les associations de parents d'élèves et amis de l'école (APEAE) et correspondre avec certaines personnes ressources en vue d'obtenir de l'aide financière nécessaire à la réalisation de ce projet.

f. Ressources humaines et les frais de la formation

Les participants ont établi que les inspecteurs, conseillers pédagogiques et certains professeurs d'écoles normales d'instituteurs constituent une ressource active pouvant assurer la formation des instituteurs des écoles protestantes. Par ailleurs, conscients du fait que l'organisation des activités pédagogiques reliées à la formation requièrent des dépenses, les participants du site 1 ont estimé que les instituteurs bénéficiaires devraient payer une partie des frais et les propriétaires d'établissements concernés devraient payer la deuxième moitié.

### 5.1.2.2. Groupe de discussion du site 2

Comparativement à la planification du chapitre 4 qui prévoyait 8 participants pour ce site, six participants ont pris part au groupe de discussion qui a eu lieu le 30 juin 2001 au site 1. À l'instar du groupe précédent, les débats portaient sur les pistes d'action susceptibles de combler les besoins prioritaires perçus. Dans cette optique, les participants de ce site ont privilégié essentiellement les pistes visant à combler les besoins qui ont trait à la formation pédagogique et didactique des instituteurs. Ainsi, ils ont envisagé d'organiser des journées pédagogiques, des séminaires et de résoudre les difficultés liées à l'utilisation des guides pédagogiques.

#### a. Organiser des journées pédagogiques

Les participants ont reconnu qu'il y avait déjà des journées pédagogiques au sein des écoles primaires protestantes de Guinée, mais que le retard fréquent des salaires et le manque de salaire dans certains établissements ont contraint les instituteurs à entreprendre des activités lucratives parascolaires. Ils acceptent les contrats de cours de révision dans certaines familles pour subvenir aux besoins essentiels des leurs. Les participants estiment que la réorganisation des journées de concertation pédagogique dépend de la régularité des salaires. Ils estiment d'ailleurs qu'il faut augmenter ces derniers afin que les instituteurs aient du temps pour s'adonner à l'enseignement. Ces journées seraient organisées autour des leçons modèles. Les participants ont également estimé qu'il y a suffisamment de ressources humaines en Guinée pour animer les journées pédagogiques. Les sortants des écoles normales, les conseillers pédagogiques des directions préfectorales et certains maîtres formateurs à la retraite semblent bien indiqués. La direction de l'école où a lieu une journée pédagogique à la charge d'accorder une collation et une prime de remerciement aux

animateurs. Les dates seront déterminées par la DNÉPG. Cette démarche, comme la précédente, débouchera sur l'organisation des séminaires de formation continue.

b. Organiser des séminaires en formation continue

Après avoir discuté du lancement des journées de concertation pédagogique, les participants envisagent l'organisation d'un séminaire à l'intention de tous les instituteurs. Ce séminaire, comme le cas précédent, s'inscrit dans le cadre de la formation continue formelle, suivie d'évaluation pédagogique. Les objectifs situés à la base de leur motivation sont les mêmes : qualifier la main d'œuvre, améliorer le rendement scolaire et favoriser la professionnalisation. Deux lieux ont été retenus par les participants : le centre de Dorota (N'zérékoré) et le centre de formation Emmaüs (Conakry). La période des vacances est également estimée comme le meilleur moment de l'année pour la tenue d'un séminaire. Ce dernier devrait avoir lieu une fois chaque année. Les participants ont convenu que les ressources (locales et le personnel de formation) sont disponibles. Ils citent explicitement les formateurs de Manéah, les conseillers pédagogiques préfectoraux et d'autres formateurs expatriés comme animateurs de ces séminaires, en accord avec la DNÉPG. À cela s'ajoute la résolution d'une difficulté spécifique liée à l'utilisation des guides pédagogiques.

c. Organiser une formation autour de l'utilisation des guides pédagogiques

Les participants du site 2 ont mis un accent particulier sur l'utilisation des guides pédagogiques qui devient de plus en plus un problème important. Deux difficultés majeures ont été soulignées : l'insuffisance de la quantité des guides à distribuer dans les écoles et les difficultés de leur utilisation pour les instituteurs qui n'ont pas de préparation solide en pédagogie. Étant donné que la quantité est insuffisante, la DNÉPG devrait demander l'autorisation du MÉN de reproduire ces Guides et de les distribuer gratuitement. Quant aux

difficultés reliées à l'utilisation, les inspecteurs de Manéah et les conseillers pédagogiques devraient inclure ce volet dans la formation qui sera dispensée au cours des journées pédagogiques. Cela nous amène aux pistes envisagées par le groupe du site 3.

d. *Ressources humaines*

Les participants du site 2 ont estimé que les inspecteurs, conseillers pédagogiques, certains professeurs d'ÉNI et certains maîtres à la retraite pourraient constituer une ressource humaine locale sur laquelle on peut pour assurer la formation des instituteurs des écoles protestantes.

5.1.2.3. *Groupe de discussion du site 3*

Conformément à la planification du chapitre 4, huit (8) participants ont pris part au groupe de discussion qui a eu lieu le 8 juin 2001 au site 3. Ils se sont penchés sur les questions reliées aux pistes d'action à trouver pour combler les besoins prioritaires perçus. Dans cette perspective, les participants de ce site ont envisagé d'organiser des journées pédagogiques, des séminaires de formation, d'octroyer des bourses d'études pour combler les besoins qui se rapportent à la formation pédagogique et didactique des instituteurs et d'implanter une bibliothèque scolaire par établissement, en vue de faire face à la formation générale déficiente.

a. Organiser des journées pédagogiques

S'agissant de l'organisation des journées pédagogiques, les participants du groupe de discussion du site 3 ont estimé que chaque école devrait organiser sa journée pédagogique de manière régulière. Ils ont convenu que les conseillers pédagogiques, les maîtres formateurs, les maîtres chevronnés, les chefs de groupe technique sont des

ressources humaines disponibles. Les directions d'écoles primaires et la participation individuelle des instituteurs devraient contribuer à éponger les frais de la formation. Les participants estiment qu'un samedi sur deux devrait être consacré à la journée pédagogique. Dans la même perspective, les participants ont envisagé d'organiser des séminaires.

b. Organiser des séminaires de formation

Après avoir discuté des journées pédagogiques, les participants envisagent d'organiser un séminaire. Ce séminaire se veut une formation continue formelle, ponctuée d'évaluation pédagogique. Il s'agit d'une formation à long terme, à la fin de laquelle il convient de décerner des diplômes aux participants. Ce sera un plan quinquennal (un mois de formation chaque année). À l'instar du site 2, les sources de motivation ne varient pas : qualifier la main d'œuvre, améliorer le rendement scolaire et avancer la professionnalisation.

Contrairement aux groupes précédents, les participants du site 3 ont jugé utile de centraliser la formation de manière à respecter les échéances, à concentrer les efforts des formateurs, à échanger l'expérience, à faire l'économie du temps et à donner une formation équitable. Le centre de Mamou est retenu pour la première année. Par la suite, les participants devront instaurer un système de rotation avec d'autres centres de formation. Après la tenue d'un séminaire, les participants détermineront le prochain centre de formation. La période des vacances est estimée comme meilleur moment de l'année pour tenir un séminaire. Ce séminaire aura lieu une fois chaque année. Les participants estiment que les formateurs de Manéah, les conseillers pédagogiques et préfectoraux pourront animer ces séminaires, en accord avec la DNÉPG. Il convient d'aborder la construction des bibliothèques.

c. Octroyer des bourses d'études

Les participants ont suggéré que les instituteurs qui présentent un bon résultat de fin d'année et dont la performance est nettement meilleure devraient obtenir des bourses d'études pour aller se former dans d'autres pays. Ces bourses s'inscrivent dans le cadre de la motivation du personnel. Telles sont les pistes d'action envisagées par les participants du groupe de discussion du site 3.

d. Projet d'implanter une bibliothèque scolaire par établissement

Les participants pensent que la mise en place de bibliothèques au sein des écoles primaires protestantes pourrait permettre au personnel enseignant de s'équiper en matériel pédagogique. Selon eux, il y a un endroit disponible dans chaque école pour situer une bibliothèque. Ils estiment aussi que la mise en place devrait être financée par les fondateurs (propriétaires) de l'école.

De plus, les participants ont établi que l'approvisionnement continu de ces bibliothèques est la responsabilité des fondateurs. Ils suggèrent deux principales sources d'approvisionnement. À l'intérieur de la Guinée, l'Institut national de recherche et d'action pédagogique (INRAP), les budgets locaux et la participation volontaire des parents d'élèves sont une source première. À l'extérieur de la Guinée, les participants suggèrent de faire des demandes d'aide dans les pays d'expression française, en vue d'obtenir la fourniture en matériel pédagogique et moderne au profit de ces bibliothèques.

S'agissant de la gestion de ces bibliothèques, les participants suggèrent que la gestion soit faite par les directeurs ou par les suppléants. Dans certains cas, le directeur et le suppléant devront gérer la bibliothèque ensemble. Un séminaire de formation sera organisé à l'intention des bibliothécaires. Il portera sur l'initiation à l'utilisation du matériel de la

bibliothèque, l'encadrement des lecteurs et la bonne gestion des documents. La DNÉPG aura la responsabilité d'élaborer un règlement sur la gestion des bibliothèques.

e) Ressources humaines et les frais reliés à la formation

Les participants du site 3 ont également estimé que les inspecteurs régionaux, conseillers pédagogiques maîtres formateurs et certains professeurs d'écoles normales d'instituteurs pourraient aider à former les instituteurs des écoles protestantes. En outre, étant donné le fait que la formation requière des moyens financiers (en vue d'assumer les déplacements, l'hébergement, le coucher et le matériel didactique), les participants du site 3 ont estimé que les instituteurs bénéficiaires devraient contribuer à payer une partie des frais reliés à leur formation et les propriétaires d'établissements concernés devraient payer la deuxième moitié.

*5.1.2.4. Synthèse des pistes d'action selon les instituteurs*

En examinant l'ensemble des pistes d'action envisagées par les participants des trois sites, nous constatons que certaines pistes sont fréquemment invoquées, tandis que d'autres moins. Il en est de même pour les ressources humaines pouvant rendre ces pistes opérationnelles, ainsi que les moyens de financements en vue. Dans cette perspective, il appert nécessaire de résumer les pistes, les ressources humaines et les moyens envisagés.

a. Pistes suggérées

Dans l'intention de combler les besoins prioritaires perçus, les participants du site 1 ont proposé cinq (6) pistes d'action qui se répartissent comme suit : les 4 premiers sont destinés à répondre aux besoins de formation pédagogique et didactique et la 5<sup>e</sup> piste se rapporte à la formation générale déficiente et la sixième est indispensable à la réalisation

des précédentes. Dans la même optique, les participants du site 2 ont élaboré trois (4) pistes d'action qui visent essentiellement à combler les besoins reliés à la formation pédagogique et didactique. Enfin, les participants du site 3 ont évoqué quatre (5) pistes d'action dont les trois premiers rapportent aux besoins reliés à la formation pédagogique et didactique et la quatrième traite de la formation générale déficiente et la cinquième se rapporte au financement et à la réalisation des quatre premiers.

Parmi les pistes proposées par l'ensemble des participants, l'organisation de journées pédagogiques est perçue comme une piste devant contribuer à améliorer la qualification du personnel enseignant des écoles primaires protestantes de Guinée. Cette piste a été largement évoquée de façon unanime. En deuxième lieu, vient l'organisation des séminaires de formation considérée comme piste privilégiée par les participants des trois sites. Ils estiment que ces séminaires de formation devraient se faire dans le cadre d'une formation continue formelle, à long terme (soit sur une période quinquennale). En vue de parvenir à la reconnaissance des acquis, les participants ont émis le souhait de procéder à une évaluation systématique de toutes les activités reliées à la dite formation suivant les règles de l'art. En troisième lieu, l'octroi de bourses et de voyages d'études ont été évoqués également par les participants du site 1 et ceux du site 3. Cette stratégie s'inscrit dans le cadre de l'édification et de l'encouragement des efforts de perfectionnement de la part des instituteurs. Certains pays de l'Afrique de l'Ouest où la situation pédagogique des instituteurs semble plus convenable ont été suggérés comme destinations idéales pour les voyages ou bourses d'études. Par ailleurs, deux pistes différentes ont été unilatéralement évoquées par deux groupes. La formation des animateurs a été suggérée par les participants du site 1, tandis que les sites 2 et 3 n'en font aucune mention. Il s'agit en fait des animateurs qui s'occuperont des journées pédagogiques. Il convient de souligner que même si les participants des sites 2 et 3 n'ont pas mentionné cette piste, leurs propositions vont cependant dans le même sens. Ils ont suggéré la participation des conseillers pédagogiques préfectoraux et des maîtres chevronnés à la retraite. En outre, étant donné les difficultés



qu'éprouvent les instituteurs à exploiter efficacement les guides pédagogiques, les participants du site 2 ont suggéré l'organisation d'une formation sur l'utilisation des guides pédagogiques. Cependant, les participants des sites 1 et 3 estiment que ce besoin devrait se résorber lors des journées pédagogiques ou pendant les séminaires annuels.

Enfin, les participants du site 1 et ceux du site 3 ont suggéré d'implanter une bibliothèque scolaire par établissement. Ces bibliothèques scolaires permettront aux instituteurs de développer une culture d'apprentissage continu soit par une consultation périodique du matériel qui sera mis à leur disposition ou par les travaux d'équipe. Cependant, les sites 1 et 3 ont proposé cette piste comme étant une voie efficace pour combler certains besoins perçus, particulièrement, les lacunes générales. Quant à ceux du site 2, ils n'en ont fait aucun cas. N'empêche que l'implantation des bibliothèques demeure tout de même une piste remarquable dans la résolution des besoins prioritaires perçus, selon les instituteurs. Telles sont les pistes d'action proposées par les instituteurs. Cela nous amène à considérer les ressources humaines envisagées par les instituteurs pour mettre les pistes d'action proposées en valeur.

b. Ressources humaines envisagées

Dans l'objectif de mettre les pistes d'action proposées en valeur, les participants des trois sites ont fait plusieurs propositions visant à identifier les personnes compétentes en vue d'assumer les activités de formation continue auprès des enseignants. Suivant les pistes d'action envisagées, nous remarquons deux types de ressources humaines : Les ressources humaines chargées des pistes de formation et les ressources humaines chargées des pistes d'approvisionnement en matériel pédagogique. S'agissant des ressources humaines qui ont trait à la formation, les participants ont tour à tour nommé les inspecteurs de Manéah, les conseillers pédagogiques et les maîtres formateurs, les maîtres chevronnés et les experts étrangers. Quant aux ressources reliées à l'approvisionnement des bibliothèques en matériel pédagogique, les participants ont évoqué la responsabilité des fondateurs de prendre contact

avec INRAP et avec les pays d'expression française. S'agissant de la gestion des bibliothèques, les participants estiment que les directeurs d'écoles et les suppléants qui seront formés devront se charger de superviser le bon fonctionnement de cette ressource jugée indispensable.

c. Moyens financiers

Les pistes d'action en terme de moyens financiers ont été diversement suggérées. En ce qui concerne l'organisation des journées pédagogiques, des séminaires annuels et de la formation des animateurs pédagogiques, les participants estiment que les budgets locaux des écoles, les contributions individuelles des instituteurs bénéficiaires (déterminée à l'avance par la DNÉPG), l'augmentation des frais de scolarité et la contribution de la DNÉPG sont envisageables comme source de revenu sur le terrain. Toutefois, les participants évoquent constamment la possibilité de faire des demandes d'aide à l'extérieur soit aux organismes internationaux. S'agissant de l'implantation des bibliothèques scolaires par établissement, les participants ont estimé que les contributions des budgets locaux, de la DNÉPG, de certaines ONG, des APÉAE et d'autres personnes de bonne volonté qui résident à l'extérieur de la Guinée seraient des atouts incontournables. En fin, pour ce qui concerne l'octroi des voyages et des bourses d'études, les participants suggèrent que la DNÉPG assume les frais. Pour ce faire, elle devra prendre contact avec les ONG et certaines fondations qui militent pour la cause de l'éducation dans les pays en voie de développement. Ainsi, deux types de moyens sont envisagés : les moyens intérieurs (essentiellement composés des contributions volontaires ou déterminés par la DNÉPG) et les moyens extérieurs (composés de contributions volontaires des ONG et fondations). Tels sont les moyens envisagés par les participants des trois sites d'instituteurs.

Tableau XIV

<b>SYNTHÈSE DES PISTES D'ACTION SELON LES INSTITUTEURS</b>			
<b>Ordre</b>	<b>Pistes d'action du site 1</b>	<b>Pistes d'action du site 2</b>	<b>Pistes d'action du site3</b>
1	Former des animateurs pédagogiques		
2	Organiser des journées pédagogiques	Organiser des journées pédagogiques	Organiser des journées pédagogiques
3	Organiser des séminaires de formation continue formelle	Organiser des séminaires de formation continue formelle	Organiser des séminaires de formation continue formelle
4	Octroyer des bourses et des voyages d'études		Octroyer des bourses d'études
5	Implanter les bibliothèques scolaires		Implanter des bibliothèques scolaires
6		Organiser une formation autour de l'utilisation des guides pédagogiques	
7	Les frais de la formation pourraient être repartis entre les instituteurs et leurs employeurs.		Les frais de la formation pourraient être repartis entre les instituteurs et leurs employeurs.
8		Les inspecteurs, conseillers pédagogiques et maîtres chevronnés pourraient aider dans la formation des instituteurs	

## **5.2. BESOINS DE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS ET PISTES D'ACTION SELON LES DIRECTEURS**

Les directeurs d'établissements ont une importante responsabilité au sein des écoles primaires protestantes en République de Guinée. Ils sont responsables du fonctionnement administratif des écoles et de la supervision pédagogique du personnel enseignant. Ils vivent quotidiennement avec les instituteurs, connaissent leurs besoins de formation et les

voies qui peuvent combler ces besoins. C'est pour cette raison qu'il nous a semblé pertinent de consulter les directeurs en vue d'obtenir leur point de vue sur les besoins de formation continue des instituteurs et des pistes d'action qui visent à combler ces besoins. Dans cette perspective, il convient de commencer par les besoins de formation continue perçus lors du groupe nominal.

### 5.2.1. Résultats du groupe nominal : les besoins prioritaires de formation continue

Tel que prévu dans le chapitre 4, tous les directeurs devraient se retrouver au centre de formation Emmaüs. Le 9 juin 2001, douze (12) directeurs sur 13 ont activement participé aux travaux de la cueillette des données. Les résultats recueillis au terme des différentes séances du groupe nominal se présentent comme suit :

**Tableau XV**

<b>*BESOINS PRIORITAIRES SELON LES DIRECTEURS</b>		
<b>Rang</b>	<b>Besoins prioritaires</b>	<b>Scores obtenus</b>
1	Méthodologie de la préparation des leçons	45
2	Méthodes d'enseignement (lecture, écriture et dictée)	41
3	Communication	35
4	Élaboration des fiches pédagogiques	31
5	Élève en difficulté d'apprentissage	28
6	Français	28

*\*7 Utilisation du matériel pédagogique (19), 8 Psychopédagogie de l'enfant (18), 9 Gestion des classes (12) et 10 Évaluation des activités pédagogiques.*

Le septième besoin n'a pas été retenu comme prioritaire, par le groupe en raison de l'écart important entre l'énoncé qui le précède et lui. Suivant ce tableau, nous constatons que les directeurs ont privilégié douze (12) besoins parmi lesquels nous considérons les six premiers. Comme nous l'avons déjà dit, nous estimons qu'ils sont pertinents pour évaluer

un projet de formation. Dans cette optique, les méthodes de la préparation des leçons arrivent au premier rang (avec 45 points). Ce choix s'inscrit dans la didactique des matières. Ce besoin est suivi par celui de la méthodologie de l'enseignement (avec 41 points). On entend par la méthodologie de l'enseignement les méthodes qui permettent d'enseigner la lecture, l'écriture et la dictée au primaire. Il va sans dire qu'il s'agit de besoins fondamentaux dans le domaine de l'enseignement. Selon les directeurs, ces besoins ont été constatés au cours de leurs exercices quotidiens qui consistent à viser les cahiers de préparation.

En troisième lieu, les directeurs ont évoqué les difficultés de communication (avec 35 points) au niveau des instituteurs. Selon eux, certains instituteurs ne s'expriment pas de manière claire, cohérente et concise. Ce facteur dépend de plusieurs raisons : la langue française, les difficultés de prononciation ou d'une bonne formulation. Ce besoin se classe au nombre des besoins de formation générale.

En quatrième lieu, les directeurs ont estimé que l'élaboration des fiches pédagogiques (avec 31 points) est un besoin de formation continue à prendre en compte. Comme le cas des besoins précédents, ils ont constaté que le personnel éprouve des difficultés à élaborer correctement les fiches qui servent au contrôle des présences (y compris l'élaboration des taux de fréquentation des écoliers) et des fiches reliées à la gestion des classes. Ce besoin aussi se circonscrit parmi les carences reliées à la formation pédagogique.

Poursuivant l'identification des besoins de formation continue des instituteurs, les directeurs ont perçu le cas des élèves en difficulté d'apprentissage (avec 28 points). Comme c'est souvent le cas, les instituteurs rencontrent certains élèves en difficulté d'apprentissage et ne savent pas comment leur venir en aide. Étant donné que la majorité des instituteurs eux-mêmes n'ont peu ou pas de formation pédagogique solide, les difficultés de suivre un enfant en difficulté deviennent celles de l'instituteur qui est appelé à l'enseigner.

Enfin, la maîtrise du français se présente au sixième rang (avec 28 points ex æquo) comme un besoin de formation non négligeable. Les instituteurs ont des niveaux disparates et les directeurs qui visent leurs cahiers de préparation constatent aisément leurs carences orthographiques, en plus des autres difficultés qui surgissent en communication orale et écrite comme cela a déjà été évoqué plus haut.

En substance, les directeurs perçoivent trois besoins reliés à la formation pédagogique dont deux en didactique, deux en formation générale et un en psychopédagogie de l'enfant. Il convient de préciser que pour les directeurs, les besoins de formation pédagogique arrivent en premier lieu, ensuite les besoins de formation générale, puis les besoins reliés à la connaissance psychopédagogique d'un enfant.

### **5.2.2. Synthèse des besoins prioritaires selon les instituteurs et les directeurs d'établissements**

En procédant à une synthèse des besoins prioritaires selon le point de vue des instituteurs et de celui des directeurs, nous obtenons ce qui suit : 1) français, 2) méthodes d'enseignement, 3) méthodologie de préparation, 4) connaissances psychopédagogiques et psychologiques de l'enfant, 5) difficultés en planification des activités pédagogiques et en gestion de classe, 6) suivi d'un élève en difficultés d'adaptation, 7) utilisation des guides pédagogique et du matériel géométrique, 8) l'évaluation des activités pédagogiques, 9) communication efficace et 10) transfert des connaissances. Par ailleurs, il convient de préciser qu'en raison du fait que sur les 6 besoins prioritaires retenus par chaque site, certains sont présents dans deux sites et d'autres dans un seul site. En outre, certains besoins se répètent de manière récurrente. En faisant la synthèse, nous en arrivons à 10 besoins prioritaires (voir tableau ci-dessus).

**Tableau XVI**

<b>BESOINS PRIORITAIRES SELON LES INSTITUTEURS ET LES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENTS</b>		
<b>Rang</b>	<b>Besoins prioritaires</b>	
1	Français (dictée - question, l'oral et l'écrit)	
2	Méthodes d'enseignement (écriture, lecture, dictée et autres disciplines)	
3	Méthodologie de la préparation des leçons	
4	Connaissances psychopédagogiques et psychologiques de l'enfant	
5	Difficultés en planification des activités pédagogiques et en gestion des classes.	
6	Suivi d'un élève en difficulté d'adaptation.	
7	Utilisation du matériel géométrique et des guides pédagogiques	
8	Évaluation des activités pédagogiques	
9	Communication efficace	
10	Transfert des connaissances.	

### **5.2.3. Résultats du groupe de discussion : les pistes d'action selon les directeurs**

À l'instar des groupes de discussion animés par les instituteurs, celui des directeurs a suivi les mêmes démarches. À partir des énoncés du groupe nominal, les participants ont procédé au groupe de discussion en vue de proposer les pistes d'action. Ces pistes ont pour but de combler les besoins de formation continue des instituteurs identifiés par les directeurs. Dans cette perspective, les directeurs ont élaboré 5 pistes d'action susceptibles de combler les besoins perçus. Ils estiment que pour donner une réponse efficace aux besoins de formation des instituteurs, il importe de sensibiliser les instituteurs à la formation continue, de mettre sur pied des réseaux de formation continue, d'organiser un suivi pédagogique efficace, d'organiser un système de récompenses et d'implanter une bibliothèque par école. Ces pistes d'action ne visent pas la résolution d'un besoin spécifique ; mais plutôt tous les besoins prioritaires de formation dans l'ensemble. Pour plus de précisions il convient d'examiner chaque piste perçue.

### *5.2.3.1. Sensibiliser les instituteurs à la formation continue*

Les directeurs réunis en groupe de discussion ont estimé que la première tâche destinée à combler les besoins de la formation continue des instituteurs consiste à les sensibiliser sur la nécessité de poursuivre leur formation. Cette sensibilisation devrait passer par un dépistage systématique des carences actuelles en vue de susciter une prise de conscience au niveau des instituteurs et des directeurs d'écoles. Cela dit, la tâche revient aux inspecteurs de procéder à ce dépistage en vue de sensibiliser les dirigeants à considérer la formation de leur personnel comme une nécessité impérieuse pour la qualification de la main d'œuvre.

### *5.2.3.2. Mettre sur pied un réseau national de formation continue*

La mise en place d'un réseau national de formation continue a pour but d'établir un réseau local de formation continu dans chaque école. Cette proposition a fait consensus parmi les directeurs. Ils ont opté pour une formation continue formelle, c'est-à-dire ponctuée par des séances d'évaluations formative et sommative. À l'instar de certains participants parmi les instituteurs, les directeurs envisagent un plan quinquennal, soit une formation de cinq mois (mi-juillet mi-août), répartie sur cinq ans. Ils estiment qu'un mois après leur formation les instituteurs devraient retourner dans leurs établissements respectifs. Les participants proposent que la formation soit centralisée en vue d'échanger les expériences, faire économie de temps, établir les connaissances mutuelles et les liens de confiance entre les instituteurs travaillant dans les établissements protestants et réduire les dépenses. Ils envisagent un système de rotation permettant à la majorité des établissements d'abriter les séminaires et les séminaristes.

S'agissant des ressources humaines en Guinée, les directeurs estiment qu'elles sont disponibles. Ils citent les professeurs d'écoles normales d'instituteurs (PENI), les



conseillers maîtres formateurs (CMF), les inspecteurs de l'ISSEG et le personnel de l'INRAP. Ceux-ci sont suffisamment qualifiés pour mener à bien cette formation. Par ailleurs, en ce qui concerne le financement, les directeurs estiment que les fondateurs d'écoles, les Églises, les bailleurs, World Education (de Mamou), Unicef, Missions, Ambassades (en Guinée) et les instituteurs eux-mêmes devraient servir de sources de financement des réseaux de formation continue.

#### *5.2.3.3. Organiser un réseau régional de suivi pédagogique efficace*

Les directeurs estiment que l'une des causes à l'origine de l'affaiblissement de la formation dans les écoles protestantes est le manque de suivi pédagogique. Cela s'applique surtout aux novices en situation de classe. Or, ils sont souvent plus nombreux en raison du manque d'instituteurs qualifiés. Pour une bonne continuité de la culture d'apprentissage continu, les participants envisagent la mise sur pied des réseaux de suivi pédagogique par région administrative. Au niveau local, les participants estiment que les directeurs et les conseillers pédagogiques devraient assumer cette tâche. Au niveau régional, les participants estiment que les inspecteurs régionaux pourraient agir à ce titre. Autrement dit, les directeurs, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs sont mieux imprégnés de la réalité quotidienne des instituteurs en général et des novices en particulier. Les participants estiment que ces réseaux de suivi pédagogique permettront aux instituteurs de gérer efficacement les connaissances acquises, de corriger les carences perçues lors des inspections, de suivre une évaluation régulière de leur progrès et de surmonter efficacement les difficultés qui s'imposent à eux.

#### *5.2.3.4. Organiser un système de récompenses*

Le système de récompenses est perçu par les directeurs comme une suite logique de la démarche de perfectionnement du personnel. Après avoir été sensibilisés à la formation continue et après avoir suivi des séminaires de formation organisés par les réseaux de suivi pédagogique sur les thèmes d'actualité, les participants estiment que les instituteurs qui se présentent plus compétents dans l'enseignement devraient obtenir des récompenses. Les participants estiment également que les résultats de fin d'année scolaire, les résultats des différentes séances d'inspection, la participation à la cause de l'école et le respect du règlement du personnel sont considérés comme critères d'éligibilité. S'agissant du type de récompenses, les participants estiment que la récompense à donner à un bon instituteur devrait être de nature à l'aider à mieux se qualifier. Dans cette perspective, les participants suggèrent des bourses d'études, une promotion (ou avancement), des numéraires (argent espèce comptant), des tableaux d'honneur ou le financement de projets de formation du personnel au niveau de l'école.

#### *5.2.3.5. Implanter une bibliothèque par école*

Les directeurs estiment que la mise en place d'une bibliothèque par école contribuera à faciliter des moyens de formation continue du personnel. Les terrains sont disponibles pour la mise en valeur de ce projet. Les participants estiment également que le financement de ce projet devrait passer par la contribution des Fondateurs, Églises, Missions et APEAE. Quant à l'approvisionnement, les responsables des écoles et la DNEPG devraient collaborer avec le MÉN, les parents d'élèves, les Missions et les partenaires de l'extérieur. Pour qu'il y ait une bonne gestion de ces bibliothèques, les participants estiment qu'on devrait organiser des séminaires axés sur la gestion des bibliothèques. De plus, l'école devrait employer un suppléant ou le directeur d'école après

qu'ils auront reçu la formation dans ce domaine. Leur tâche consistera à encadrer les utilisateurs des services de la bibliothèque, la planification des heures d'ouverture et l'élaboration d'un règlement pour le fonctionnement de la bibliothèque. Telles sont les pistes explorées par les directeurs d'écoles pour combler les besoins de formation continue des instituteurs perçus par les directeurs.

**Tableau XVII**

<b>SYNTHÈSE DES PISTES D'ACTION SELON LES DIRECTEURS</b>	
<b>Rang</b>	<b>Pistes d'action</b>
1	La sensibilisation des instituteurs, des directeurs d'établissements, des inspecteurs et des propriétaires d'écoles au sujet de la formation continue des instituteurs
2	La mise sur pied d'un réseau national de formation continue en vue de développer une culture d'apprentissage continue.
3	L'organisation d'un réseau régional de suivi pédagogique efficace.
4	L'organisation d'un système de récompense visant à encourager les instituteurs qui fournissent plus d'efforts.
5	Le projet d'implanter une bibliothèque par école.

#### **5.2.4. Synthèse des besoins de formation continue et des pistes d'action selon les directeurs**

En regard des différentes séances qui ont caractérisé le point de vue des directeurs sur les catégories de besoins de formation continue et des pistes d'action, nous remarquons que les directeurs perçoivent trois besoins liés à la formation pédagogique dont deux en didactique, deux en formation générale et un en formation psychopédagogique de l'enfant. Il convient de préciser que pour les directeurs, les besoins de formation pédagogique arrivent en premier lieu, ensuite les besoins de formation générale, puis les besoins liés à la connaissance psychopédagogique d'un enfant. S'agissant des pistes d'action, les directeurs proposent cinq pistes logiquement élaborées et prenant en compte les dimensions

psychologique, pédagogique et des ressources. Les pistes qui sont axées sur la dimension psychologique sont la sensibilisation des instituteurs, directeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs et fondateurs d'écoles à la nécessité de la formation continue et les récompenses destinées aux instituteurs qui stimulent le désir de se qualifier davantage. Ainsi, la sensibilisation et les récompenses sont des moyens psychologiques destinés à la motivation du personnel pour la formation continue. Les pistes qui prennent en compte les dimensions pédagogiques sont au nombre de deux : la mise sur pied d'un réseau national de formation continue et la mise sur pied d'un réseau régional du suivi pédagogique. Les deux réseaux auront pour rôle de cultiver, favoriser et maintenir la culture de l'apprentissage continu en vue d'un perfectionnement progressif et conséquent. Enfin, la dimension des ressources vise à mettre les ressources pédagogiques indispensables à la disposition des instituteurs dans chaque école. Telle est la perception des directeurs pour identifier et combler les besoins de formation continue des instituteurs d'écoles primaires protestantes en République de Guinée.

### **5.3. BESOINS DE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS ET PISTES D'ACTION SELON LES INSPECTEURS**

Les inspecteurs sont une partie intégrante de ISSEG. Ils sont formateurs de maîtres et superviseurs pédagogiques en même temps. Les responsables de l'Église protestante de Guinée ont signé un contrat de travail avec certains d'entre eux pour l'inspection et la formation pédagogique du personnel enseignant. Depuis 1997, ils font ce travail au sein des écoles primaires protestantes. Il va sans dire qu'ils connaissent le terrain, les réalités afférentes aux instituteurs et aux écoles. En raison de leur expérience dans la situation des enseignants en général et dans celle des écoles protestantes en particulier, nous avons jugé incontournable, la nécessité de recueillir leur point de vue sur les besoins de formation

continue des instituteurs et des pistes d'action à explorer pour obtenir une meilleure qualification du personnel enseignant. Dans cette perspective, l'entrevue semi dirigée a été administrée autour des deux volets de la question de recherche à savoir : les besoins prioritaires de formation continue et les pistes d'action susceptibles de combler ces besoins.

### **5.3.1. Besoins prioritaires selon les inspecteurs**

Conformément à la planification de l'échantillon, quatre (4) inspecteurs ont participé aux travaux de la collecte des données. Contrairement aux techniques qui ont permis de faire la collecte au niveau des instituteurs et des inspecteurs jusqu'alors, nous avons fait recours à l'entrevue semi- structurée pour collecter les traces des inspecteurs. En fonction de leur disponibilité, les entrevues ont eu lieu du 10 au 16 juin 2001. Leur point de vue sur les besoins de formation continue se présente comme suit :

#### *5.3.1.1. Inspecteur no 1.*

En ce qui concerne les besoins prioritaires des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée, le premier inspecteur a formulé sa perception de la manière suivante :

« Je vous dis que ça se situe à deux niveaux. Nous avons la formation académique et la formation professionnelle... Les enseignants à Emmaüs n'ont pas le niveau baccalauréat (Cégep)... L'Église les a récupérés et les a mis en classe. »

L'inspecteur no 1 fait savoir entre ces lignes que les besoins de formation se situent à deux niveaux. Le premier niveau est, selon lui, la formation académique. En lui demandant des précisions sur ce qu'il entend par la formation académique il a répondu en ces termes :

« La formation est nécessaire en français. Vous savez que c'est la langue de communication. C'est la langue d'enseignement... et qui est considérée chez nous comme langue seconde. Il faut, pour bien enseigner, maîtriser cette langue, les contours. »

Ainsi, nous comprenons que la formation académique dont il fait mention correspond aux carences reliées à la formation générale de l'enseignant. Quant à la formation professionnelle, l'inspecteur no 1 apporte également des éclaircissements en disant :

« Le besoin au niveau de la formation professionnelle est criant, par ce que même les universitaires<sup>7</sup> que nous utilisons dans les écoles protestantes... n'ont pas la formation professionnelle, c'est-à-dire pédagogique. »

D'une part, ce constat dénote le laxisme qui caractérise le recrutement du personnel enseignant des écoles protestantes et d'autre part, cela est un indice qui montre à quel point le manque du personnel qualifié joue sur les écoles. L'inspecteur no 1 estime que les besoins de formation professionnelle ne sont autre que la formation pédagogique.

« Donc, c'est la formation pédagogique. Nous n'avons pas assez de temps pour les mettre en classe. On leur donne maintenant l'essentiel... pour servir en classe. »

Nous comprenons que la formation générale (la mise à niveau) et la formation pédagogique sont une nécessité impérieuse pour les instituteurs des écoles primaires protestantes. En détail, la formation « académique » ou générale se réfère à deux dimensions : les carences académiques et les carences en français langue seconde. En outre, les besoins de formation professionnelle ou pédagogique sont énumérés en ces termes :

« Il y a la méthodologie. Comment enseigner?... La didactique des matières... elle varie d'une matière à une autre. Comment présenter une fiche pédagogique ? Leur apprendre à préparer et à exécuter leur

---

<sup>7</sup> Le terme universitaire désigne ici une personne qui a fréquenté l'université en suivant les cours. Il ne désigne pas nécessairement ceux qui ont terminé un programme universitaire.

préparation... Voilà ce qu'il faut pour les enseignants d'Emmaüs<sup>8</sup>. Pour que toutes ces théories pédagogiques en viennent à la pratique. »

À travers cet extrait, nous remarquons que les besoins de formation continue sont essentiellement au niveau de la méthodologie, de la didactique des matières, de la présentation des fiches pédagogiques, de la préparation et de la présentation des leçons. On peut aisément déduire qu'il s'agit de besoins de formation professionnelle, c'est-à-dire pédagogique. À la question de savoir quels sont les besoins prioritaires, l'inspecteur no 1 répond en ces termes :

« Il s'agit de la méthodologie, de la didactique, ...les sciences humaines, les sciences techno<sup>9</sup> et le français... vous savez...il y a une interdépendance... Ces besoins ont presque les mêmes valeurs... »

Il ajoute :

« Il faut introduire l'utilisation des manuels parce qu'ici, nous avons assez de manuels sur le terrain. Il y a le Flamboyant, l'Horizons d'Afrique, Afrique, mon Afrique et chaque manuel obéit à une certaine règle... donc comment utiliser *le Flamboyant*, comment utiliser *l'Horizons d'Afrique*, comment utiliser *Afrique, mon Afrique*... donc par ordre de priorité, il faut commencer par la méthodologie de l'enseignement, la méthodologie en didactique et l'utilisation des manuels... »

Ainsi, en procédant à une synthèse des besoins perçus par l'inspecteur no 1, nous retenons essentiellement qu'il y a deux types de besoin : les besoins de formation générale ou « formation académique » et les besoins de formation pédagogique ou « professionnelle ». Les besoins de formation générale ou « formation académique » sont les carences académiques perçues au niveau de la formation pré -universitaire de certains instituteurs ainsi que certaines lacunes en français oral et écrit qui perturbent l'exercice de

<sup>8</sup> Emmaüs est une école maternelle et primaire située à Conakry, dans la Capitale. C'est aussi le centre de formation préscolaire des écoles protestantes. Emmaüs est le prototype de toutes les écoles protestantes de Guinée. Les écoles protestantes sont assimilées à ce centre.

<sup>9</sup> Il s'agit des mathématiques, de la géométrie, de l'arithmétique, etc.

leur profession enseignante. Quant aux besoins de formation pédagogique (ou professionnelle), l'inspecteur no 1 identifie l'utilisation des programmes, l'utilisation des manuels, l'utilisation des fiches pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les méthodes d'enseignement des mathématiques, la méthodologie de la préparation du calcul, de la lecture au CM, CP, la didactique des matières, l'utilisation des manuels et des fiches pédagogiques, la formation pédagogique et la communication. Ainsi, cet inspecteur perçoit les besoins de formation générale et les besoins de formation pédagogique (y compris l'utilisation des manuels) en général et de la didactique des matières en particulier.

#### *5.3.1.2. Inspecteur no 2*

L'inspecteur no 2, perçoit les besoins de formation des instituteurs sous deux angles distincts : les besoins qui relèvent du système éducatif guinéen et les besoins particuliers. Il dit avoir procédé aux séances d'inspection plus de cinq fois dans les écoles primaires protestantes de Guinée. En parlant des besoins qui relèvent du système, l'inspecteur no 2 articule en disant :

« Il y a des besoins qui relèvent d'abord du système, c'est-à-dire ça, c'est des besoins que tous les enseignants de Guinée ont... C'est la connaissance des programmes... Vous savez en Guinée, les programmes d'enseignement sont montés par l'IRAP... qui chapeaute les programmes et l'introduction des manuels... qui proposent les entrées et qui effectuent des modifications quand cela s'avère nécessaire. »

Au travers de cet extrait, nous apercevons que les enseignants de Guinée en général et plus particulièrement les instituteurs des écoles primaires protestantes, ont constamment besoin de s'ajuster pour se conformer aux nouveaux curriculums jugés nécessaires par le MEN. La connaissance des nouveaux programmes d'enseignement, l'introduction de nouveaux manuels, ainsi que certaines modifications portées au curriculum, sont autant de besoins qui nécessitent la formation continue des instituteurs des écoles primaires



protestantes. Actuellement, il a de nouvelles mutations dans les programmes d'enseignement qui rendent, une fois de plus, la formation continue des instituteurs indispensables. L'inspecteur no 2 explique ces changements en ces termes :

« Ces derniers temps, il y a eu des programmes centrés sur le contenu. Ensuite on a toiletté<sup>10</sup> ces programmes. On a fait venir d'autres programmes centrés sur les méthodologies, sur les didactiques... Actuellement, à l'heure où je vous parle, les programmes qu'on vient de lancer sont centrés... c'est une entrée par les compétences - capacités... Donc, on parle de référentiels... Chaque fois qu'il y a un changement d'entrée, il faut absolument former les enseignants. »

Cet extrait illustre les réalités auxquelles les instituteurs sont constamment confrontés. D'après certains responsables du MEN, une des raisons à l'origine des mutations perpétuelles au sein du système éducatif guinéen est étroitement liée aux contraintes de financement imposées par les partenaires. La majorité des partenaires imposent leur modèle pédagogique comme condition sine qua non pour l'octroi du financement. Par voie de conséquences, l'INRAP est obligé d'introduire ces modifications au curriculum pour le rendre conforme aux normes pédagogiques requises. Poursuivant son intervention, l'inspecteur no 2 décèle une autre forme de difficultés dont la résolution requiert, une fois de plus, la formation continue des instituteurs. Il l'articule ainsi :

« Il arrive aussi, compte tenu de leur niveau, que les manuels agréés aient des textes trop longs par rapport au niveau des élèves. Il faut que le maître soit en mesure de résumer, de réduire un texte, sans altérer le sens et de donner à l'élève ce qui est bon. Il faut former les maîtres à l'utilisation d'un manuel... »

En substance, en faisant la synthèse des besoins du système perçus dans l'optique de l'inspecteur no 2, nous obtenons des besoins de formation continue essentiellement reliés au passage : des approches traditionnelles aux approches modernes, des connaissances des programmes centrés sur le contenu aux connaissances des programmes centrés sur les

<sup>10</sup> Toiletter ici veut dire éliminer, enlever et nettoyer complètement ces programmes.

méthodologies, des programmes centrés sur les compétences à l'utilisation des manuels scolaires (tels que le Flamboyant, l'Horizons d'Afrique, l'Afrique, mon Afrique). Chaque fois, ces différents passages requièrent une formation continue.

Par ailleurs, il y a aussi des besoins particuliers. L'inspecteur no 2, constate qu'il n'y a pas que les besoins du système qui constituent un handicap à la qualification des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Il y a aussi les besoins particuliers. En parlant des besoins particuliers, il désigne toutes les carences reliées à la formation générale et à la formation pédagogique des instituteurs d'écoles primaires protestantes. Il convient de remarquer que ces carences ne relèvent pas directement du système éducatif comme tel, mais du manque de formation initiale appropriée ou incomplète. En lui demandant d'expliquer le deuxième type de besoin, il s'est exprimé en ces termes :

« Des enseignants ont des besoins particuliers, l'étude des programmes, l'utilisation des manuels, les domaines de la langue, des mathématiques, ensuite... certaines disciplines que j'ai citées là comme l'éducation physique, comme le dessin, comme le chant, l'étude des comptines, la dictée, la formulation des objectifs en pédagogie... Il y a un autre problème qui m'avait échappé tout à l'heure, c'est le problème de l'évaluation des apprentissages... »

En récapitulant les besoins particuliers des instituteurs des écoles primaires protestantes nous obtenons essentiellement la méthodologie (de la dictée, du chant, du dessin), l'éducation physique et sportive, l'enseignement du français, l'enseignement des maths, l'enseignement de la géométrie, le transfert des connaissances (de la neige à la pluie, du ski au football), l'évaluation des activités pédagogiques, l'enseignement de la mesure.

### 5.3.1.3. Inspecteur 3

Pour sa part, l'inspecteur no 3 perçoit les besoins de formation des instituteurs sous un seul angle. Pour lui, il s'agit de besoins qui relèvent des carences pédagogiques des

instituteurs. Il introduit son entrevue en dégageant les problèmes de base des écoles protestantes en disant :

« Vous savez, au niveau des instituteurs, il faut d'abord voir la base... Les enseignants, au niveau des écoles primaires protestantes, ont été recrutés sur le tas... Pratiquement, il n'y a pas eu de formation pédagogique initiale. ...Ou ils viennent des universités ou c'est des élèves de douzième qui ont échoué au concours et si vous prenez cent enseignants, vous trouvez deux ou trois seulement qui ont une formation dans une institution de formation pédagogique. »

Cet extrait nous rappelle le contexte décrit dans la problématique. D'une part, le laxisme des propriétaires d'écoles en matière de recrutement devient de plus en plus explicite et, d'autre part, le manque de personnel qualifié sur le marché de l'emploi. En outre, s'il n'y a que 3 % seulement d'instituteurs formés dans des institutions pédagogiques, il va sans dire que les 97 % qui restent éprouvent des difficultés pédagogiques et attendent une occasion favorable pour se former. Comme nous l'avons déjà dit, l'inspecteur no 3 perçoit leurs besoins de formation continue à l'angle des carences pédagogiques. Il s'exprime en ces termes :

« Alors, ces gens là ont un besoin accru de formation d'abord pédagogique, en méthodologie, en élaboration des fiches et en évaluation... Par exemple, lorsque vous prenez les mathématiques, vous savez, c'est là où le plus souvent le bat blesse en Guinée, ...rares sont les enseignants qui enseignent les mathématiques d'une façon très correcte... par exemple, la géométrie... Ensuite quelque part, ils ont un besoin de formation académique. »

À travers cet extrait du verbatim, nous remarquons que les carences liées à la formation pédagogique des instituteurs sont autant criantes que dans les cas précédents. Il ressort de sa perception que les besoins de formation continue des instituteurs sont essentiellement axés sur la méthodologie (de l'enseignement), l'élaboration des fiches, l'évaluation des activités pédagogiques et l'enseignement des mathématiques. Cependant, il convient de souligner que l'inspecteur no 3 ne dénie pas l'existence des besoins de

formation générale. Au contraire, il déclare qu'ils ont besoin de formation académique. Cet inspecteur a été le plus bref de tous ses collègues.

#### 5.3.1.4. Inspecteur 4

L'inspecteur no 4 ne partage pas le point de vue de ses collègues. Il estime que les instituteurs ont deux types de besoins. Des besoins de formation générale et des besoins propres à leur formation pédagogique. S'agissant des besoins reliés à leur formation générale, l'inspecteur no 4 les exprime en ces termes :

« Les instituteurs d'Emmaüs ont..., en majorité, commencé les études en langue nationale... Parce qu'il faut se rappeler qu'avant la mort du président Sékou TOURÉ en mars 1984, du primaire au collège, les études se faisaient dans les langues vernaculaires. Or, il y n'avait pas de littérature dans ces langues locales. C'est cette génération que nous avons aujourd'hui comme enseignants dans les écoles. Cela revient à dire qu'ils ont besoin d'abord d'une remise à niveau avant de parler de leur formation, soi disant continue... C'est d'abord une formation de base. »

L'inspecteur no 4 circonscrit le contexte générateur des carences qui est à l'origine du manque de personnel qualifié. Le système éducatif guinéen ayant été détaché de la réalité scientifique pendant 26 ans, il va sans dire que les dommages se font sentir dans la plupart des domaines de l'éducation en général et dans les écoles privées en particulier. À la question de préciser les besoins reliés à la formation générale des instituteurs, l'inspecteur no 4 répond :

« Comme je l'ai dit, ils ont beaucoup de difficultés en français. Vous savez, le français n'est pas une langue maternelle... C'est une langue seconde pour le maître qui enseigne et pour l'écolier qui apprend... D'ailleurs, vous savez que c'est 30 % de la population guinéenne seulement qui s'exprime en français. Ensuite, ils ont besoin de combler certains vides en culture générale... Certaines notions primaires, mais utiles pour un bon bagage intellectuel d'un enseignant. Autre besoin que j'allais omettre, c'est l'éthique professionnelle... Ils n'ont pas reçu de formation dans ce domaine... L'attribution des notes et le classement des élèves après les examens laissent à désirer quelquefois. »

En résumant les propos de cet inspecteur sur les besoins de formation générale des instituteurs, nous retenons qu'ils ont besoin d'être formés en français, en culture générale et en éthique professionnelle. Cela leur permettra de combler les lacunes qui, jusqu'ici, semblent compromettre leur prestation enseignante.

En outre, l'inspecteur no 4 souligne la nécessité de donner une formation pédagogique aux instituteurs des écoles primaires protestantes. Au cours de l'entrevue semi structurée, l'inspecteur no 4 a fait état de ses propres constats en disant :

« Pendant l'inspection, nous avons posé la question suivante aux maîtres et aux élèves : dans quelle matière rencontrez-vous le plus de difficultés ? 73,65 % des répondants ont dit : c'est en français ou dans les rubriques de français. Deuxième question : sous quelle rubrique de français ? Ils ont répondu : en dictée - questions et en rédaction... »

Cela nous indique à quel point le français est prioritaire. Toutes les matières s'enseignent en français. Alors, le français devient la source des problèmes de toutes les matières. En substance, les besoins de formation pédagogique se résument en cinq matières : le français, l'utilisation des fiches pédagogiques, l'utilisation des manuels pédagogiques, la méthodologie de l'enseignement (des maths, géométrie, dictée, lecture, chant) et l'évaluation des activités pédagogiques.

#### *5.3.1.5. Synthèse des besoins de formation selon les inspecteurs*

En faisant une synthèse des besoins perçus par les quatre inspecteurs, nous obtenons essentiellement ce qui suit :

##### a. Inspecteur no 1

En ce qui concerne les besoins prioritaires des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée, le premier inspecteur fait savoir que les besoins de formation se situent à deux niveaux. Les besoins de formation académique ou générale et les besoins de

formation pédagogique ou professionnelle. En effet, les besoins de formation académique correspondent aux carences reliées à la formation générale de l'enseignant. Au nombre de ces besoins, il fait essentiellement référence au français comme langue seconde et aux carences reliées au contexte de leur formation de base. En outre, les besoins de formation professionnelle ou pédagogique correspondent aux carences reliées à leur manque ou insuffisance de formation initiale. Ce sont les méthodes d'enseignement, la didactique des matières (la méthodologie de la préparation et de l'enseignement des mathématiques, calculs, lectures au CM, CP), la présentation des fiches pédagogiques, l'utilisation des programmes, l'utilisation des manuels et la communication.

b. Inspecteur no 2

À l'instar de l'inspecteur no 1, l'inspecteur no 2 perçoit les besoins de formation des instituteurs sous deux angles distincts : les besoins qui relèvent du système éducatif guinéen et les besoins particuliers. S'agissant des besoins qui relèvent du système éducatif guinéen, ils sont essentiellement reliés aux différentes articulations entre les passages : des approches traditionnelles aux approches modernes, des programmes centrés sur le contenu aux programmes centrés sur les méthodologies, des programmes centrés sur les compétences à l'utilisation des manuels scolaires (tels que le Flamboyant, l'Horizons d'Afrique, l'Afrique, mon Afrique).

Par ailleurs, les besoins considérés comme particuliers relèvent des carences reliées à la formation générale et à la formation pédagogique des instituteurs des écoles primaires. Ce sont : la méthodologie (dictée, du chant, du dessin), l'enseignement du français, des maths, de la géométrie et de la mesure, de l'éducation physique et sportive, le transfert des connaissances (de la neige à la pluie, du ski à la glissade), l'évaluation des activités pédagogiques et l'enseignement de la mesure.

c. Inspecteur no 3

Comparativement aux inspecteurs précédents, l'inspecteur no 3 perçoit les besoins de formation continue des instituteurs sous un angle unique : les besoins qui relèvent des carences pédagogiques des instituteurs. Ce sont les besoins de formation continue essentiellement axés sur la méthodologie (de l'enseignement), l'élaboration des fiches, l'évaluation des activités pédagogiques et les mathématiques, ainsi que certains besoins qui relèvent de la formation générale, autrement dit, « académique ».

d. Inspecteur no 4

À l'instar des deux premiers, cet inspecteur estime que les instituteurs ont deux types de besoins : les besoins qui relèvent de la formation générale et les besoins propres à leur formation pédagogique. S'agissant des besoins reliés à leur formation générale, il mentionne : le français, la culture générale et l'éthique professionnelle. Quant aux besoins relevant de leur formation pédagogique, l'inspecteur a indiqué qu'il s'agit de la langue française, de l'utilisation des fiches pédagogiques, de l'utilisation des manuels pédagogiques, de la méthodologie de l'enseignement (des maths, géométrie, dictée, lecture, chant) et de l'évaluation des activités pédagogiques.

**Tableau XVIII**

<b>SYNTHÈSES DES BESOINS PRIORITAIRES SELON LES INSPECTEURS</b>			
<b>Inspecteur 1</b>	<b>Inspecteur 2</b>	<b>Inspecteur 3</b>	<b>Inspecteur 4</b>
Le français comme langue seconde	L'utilisation des manuels scolaires (Flamboyant, Horizon d'Afrique, Afrique mon Afrique)	La méthodologie de l'enseignement	Le français
Les méthodes d'enseignement	La méthodologie de l'enseignement (dictée, chant, dessin, etc.)	L'élaboration des fiches pédagogiques	La culture générale

SYNTHÈSES DES BESOINS PRIORITAIRES SELON LES INSPECTEURS			
La didactique des matières (méthodologie de la préparation et de l'enseignement des mathématiques, calculs, lectures au CM et au CP).	Méthodologie de l'enseignement (français, maths, géométrie, mesure)	L'évaluation des activités pédagogiques	L'éthique professionnelle
La préparation des fiches pédagogiques	L'éducation physique et sportive	L'enseignement des mathématiques	L'utilisation des fiches pédagogiques
L'utilisation des programmes	Le transfert des connaissances (de la neige à la pluie, du ski à la glissade)	Besoins qui relèvent de la formation générale	L'utilisation des manuels pédagogiques
L'utilisation des manuels	L'évaluation des activités pédagogiques		La méthodologie de l'enseignement (maths, géométrie, dictée, lecture, chant)
La communication			L'évaluation des activités pédagogiques

### 5.3.2. Pistes d'action selon les inspecteurs

En guise de rappel, la technique qui a servi de structure aux discussions organisées autour des pistes d'action est l'entrevue semi-dirigée (ou structurée). Elle a été conduite selon les normes établies par Van Der Maren (1996).

Conformément aux groupes de discussion, l'entrevue des inspecteurs débutait sur les besoins de formation continue et se terminait sur les pistes d'action. Dans cette recherche des moyens d'action, chaque inspecteur a proposé ses pistes en fonction de sa propre expérience du terrain. Le consensus des quatre inspecteurs sur la nécessité de la formation continue des instituteurs est remarquable. Les inspecteurs n'y voient aucune autre alternative que d'entamer la formation continue. Ils le disent ouvertement de manière récurrente dans leurs propos. Cependant, il n'a pas été possible de faire des liens entre les besoins prioritaires exprimés et les pistes d'action élaborées. Bien que cela soit ainsi, il



convient tout de même de souligner que les inspecteurs ont mis un accent particulier sur les besoins qui se rapportent aux besoins à la formation pédagogique, didactique et à la formation générale. Pour plus de détails, il convient d'examiner le point de vue de chaque inspecteur.

### 5.3.2.1. Inspecteur no 1

L'inspecteur no 1 comme les autres, privilégie la formation continue par séminaire. Dès l'entrée de jeu dans la deuxième partie de la question, il stipule ainsi sa vision de la problématique :

« Pour combler ces besoins, c'est par des séminaires. Et avant les séminaires, on fait le suivi. Parce qu'il faut identifier les problèmes. On peut les catégoriser. Parce qu'il varie d'un maître à un autre. Donc, il faut aller d'abord vers le maître et l'associer à l'identification des besoins... »

Dans la perception de l'inspecteur no 1, les séminaires demeurent la voie par excellence pour combler les besoins de formation générale et les besoins de formation professionnelle ou académique. Pour y parvenir, il faut d'abord identifier les besoins en y associant l'instituteur.

#### a. La formation continue par le moyen des séminaires

En répondant à la question qui portait sur le type de formation convenable, l'inspecteur no 1 répond en ces termes :

« Bon. C'est la formation continue... la formation continue formelle... Vous savez, ça encourage les enseignants... au sortir d'une formation, il y a un diplôme. Soi-disant, il a pris part à un séminaire de formation pédagogique. »

L'inspecteur no 1 estime que la formation continue formelle est l'une des pistes à envisager. Mais au prime à bord, il convient de procéder à la catégorisation des instituteurs

en fonction de leurs besoins de formation. Ce travail permettra de planifier des séminaires à long terme et de les organiser de manière systématique. La tenue régulière de ces séminaires devra conduire les participants à l'obtention de diplômes. Cela s'inscrit dans le cadre de la reconnaissance des acquis et par conséquent, utile pour le marché de l'emploi. Il estime aussi que les futurs organisateurs devraient décentraliser cette formation en prévoyant deux centres : le centre de Guéckédou pour la Haute - Guinée et la Guinée forestière et le centre d'Emmaüs pour la Basse - Guinée et la Guinée - Maritime.

b. Période et durée de cette formation

S'agissant de la durée, l'inspecteur répond en disant :

« Les séminaires d'une manière générale, c'est hebdomadaire, c'est-à-dire qu'on peut prendre une semaine... de formation... pendant les vacances... »

La durée d'un séminaire est estimée à une semaine chaque année, vers septembre, parce qu'il pleut moins à ce moment. Étant donné que la formation est une question de continuum, il propose que les séminaires soient planifiés à long terme. Ce qui, par voie de conséquences, permettra de coordonner tout le programme jugé nécessaire au perfectionnement du personnel.

c. Qui devrait déboursier les frais ?

Un des problèmes qui se posent souvent lorsqu'il s'agit de la formation du personnel enseignant des réseaux d'écoles privées de Guinée est le déboursement du coût de la formation. Les instituteurs ont tendance à considérer que les propriétaires devraient déboursier les frais. Cependant, les propriétaires estiment qu'après la formation, les

enseignants s'en vont dans d'autres établissements où ils perçoivent un meilleur salaire.

L'inspecteur no 1, tranche ce problème en ces termes :

« Vous savez, généralement, nous n'avons pas de budget, ni de subvention... Les écoles sont autonomes. L'état ne vient pas en aide. Donc, c'est ainsi que cette formation doit être vraiment à deux volets. C'est-à-dire l'école ou l'institution (l'Église) prend une partie (des frais de la formation), on associe aussi le maître pour la seconde part. Parce que la plupart des maîtres après qu'ils aient été formés deux ans, trois ans, s'il n'est pas associé. Il nous quitte après un séminaire de formation. Qui aura perdu ? C'est l'Église qui a perdu. »

Ainsi, pour instaurer une mesure de confiance entre propriétaire d'école (personne morale ou physique) l'inspecteur no 1 propose un processus qui consiste à fixer un quota que chaque instituteur et chaque église locale devront payer pour combler les besoins de la formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Il s'agit d'un quota allant de 10 mille à 25 mille GNF (soit 8 à 22 dollars canadiens) par instituteur. L'Église devrait se charger de compléter le reste des frais.

d. Les ressources disponibles

L'inspecteur no 1 estime qu'il y a des ressources humaines disponibles pour animer les prochains séminaires. Il cite explicitement certains de ses collègues de service y compris lui-même, les conseillers pédagogiques et d'autres conseillers de l'ISSEG. Cependant cet inspecteur no 1 fait comprendre qu'ils n'ont ni subvention ni aide du gouvernement pour assurer la formation des enseignements. Cela revient à dire que les frais de formation relèvent des propriétaires d'écoles et des instituteurs récipiendaires.

En substance, l'organisation des séminaires est perçue par l'inspecteur no 1 comme pistes d'action valables pour combler les besoins de formation continue des instituteurs. Pour y parvenir, il envisage la formation continue formelle. Mais au prime abord, il faut procéder à la catégorisation des instituteurs en fonction de leurs besoins de formation. La

tenue régulière des séminaires devra conduire les participants à l'obtention de diplômes. Les futurs organisateurs devraient décentraliser cette formation en deux centres : le centre de Guéckédou pour la Haute - Guinée et la Guinée forestière et le centre d'Emmaüs pour la Basse - Guinée et la Guinée - Maritime. La durée du séminaire estimée par l'inspecteur no 1 est d'une semaine chaque année, vers septembre, parce qu'il pleut moins à ce moment. Il propose que les séminaires soient planifiés à long terme pour coordonner tout le programme de perfectionnement. L'inspecteur no 1 propose la fixation d'une somme pour chaque instituteur et chaque église locale pour combler les besoins de la formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Il s'agit d'un quota allant de 10 mille à 25 mille GNF par instituteur. L'Église devrait se charger de compléter le reste. L'inspecteur no 1 estime qu'il y a des ressources humaines disponibles (certains de ses collègues de service, les conseillers pédagogiques et d'autres conseillers de l'ISSEG) pour animer les prochains séminaires. Telles sont les pistes d'action perçues par l'inspecteur no 1.

#### *5.3.2.2. Inspecteur no 2*

À l'instar de l'inspecteur no 1, l'inspecteur no 2 privilégie la formation continue par séminaire comme pistes devant aider à combler les besoins de formation continue. Il convient d'examiner les propositions reliées à cette formation.

##### a. La formation continue par séminaires

En répondant à la question qui portait sur le type de formation convenable, l'inspecteur no 2 a répondu en ces termes :

« Dans la formation. Il faut la formation. ...Il faut organiser les stages... Mais pas des stages comme ça... Que chaque année on aille une fois au

moins suivre les maîtres en situation de classe... Qu'on décèle les vrais besoins... Besoins – attentes – plan de formation - formation. »

L'inspecteur no 2 estime que la formation est l'une des pistes efficaces. Mais il faut, avant tout, procéder à l'identification des besoins et des attentes, concevoir un plan de formation en fonction de ces attentes et l'exécuter. Cet inspecteur estime également que les séminaires de formation doivent avoir lieu pendant les vacances. À la question de savoir le type de formation dont les instituteurs ont besoin, l'inspecteur dit que :

« D'abord et tous reconnaissent qu'ils ont des besoins en formation. C'est un acquis au niveau des écoles Emmaüs<sup>11</sup>. Mieux que ça, ils sollicitent cette formation. Ils sont même prêts à investir pour ces formations. Ce n'est pas fréquent en Afrique de voir quelqu'un sortir l'argent de sa poche pour payer une formation. »

Cet inspecteur établit clairement la nécessité d'une formation continue, formelle et planifiée. La volonté des instituteurs eux-mêmes d'investir dans leur propre formation est considérée comme preuve de cette nécessité. À l'instar de son prédécesseur, il estime que la planification des séminaires à long terme pourrait aider à la cause. Plus loin dans son entrevue, il souligne la nécessité de décerner les diplômes au terme d'une longue formation. Selon lui, ce serait une source de motivation. Il suggère de planifier la formation dans deux centres : le centre de Kindia pour la Basse - Guinée et la Guinée - Maritime et le centre de Guéckédou pour la Haute - Guinée et la Guinée forestière. Il estime que cette délocalisation devrait se faire en fonction des besoins de formation des instituteurs. Par exemple, les instituteurs ayant des besoins de formation de la série A pourraient se rassembler à Kindia et ceux des besoins de formation de la série B, à Guéckédou. Cette proposition semble très constructive.

---

<sup>11</sup> Emmaüs est une école prototype qui désigne l'ensemble des écoles protestantes de Guinée.

b. Période et durée de cette formation

S'agissant de la durée, l'inspecteur no 2 répond à cette question en ces termes :

« Moi, je crois qu'une durée de dix jours ou deux semaines... sans jamais excéder cela. Parce qu'il faut savoir que les enseignants ont des contraintes socio-économiques. »

Il enchaîne en disant :

« En principe, pour ce qui est des enseignants guinéens, il vaut mieux viser les congés de Pâques, congés de Noël ou pendant les grandes vacances... »

Au travers de cet extrait, nous comprenons que les organisateurs devraient circonscrire la durée d'un séminaire entre dix à quinze jours, car les instituteurs ont des contraintes socio-économiques auxquelles ils doivent faire face. Il convient de préciser qu'il s'agit d'une durée de deux semaines chaque année. Quant à la période convenable, il estime que les congés de Noël, de Pâques et les grandes vacances sont plus appropriés à la tenue d'un séminaire de formation.

c. Qui devrait déboursier les frais ?

Comme nous l'avons déjà dit, pour éviter les cas d'abus de confiance qui font que les propriétaires d'écoles ou les employeurs ne se chargent plus de la formation de leur personnel, la majorité des inspecteurs suggèrent une contribution bilatérale. L'inspecteur no 2 apprécie déjà la volonté de certains instituteurs de payer une partie de leur formation en disant :

« D'abord et tous reconnaissent qu'ils ont des besoins de formation. C'est un acquis au niveau des écoles Emmaüs<sup>12</sup>. Mieux que ça, ils sollicitent cette formation. Ils sont même prêts à investir pour ces formations. Ce n'est pas fréquent en Afrique de voir quelqu'un sortir l'argent de sa poche pour payer une formation. »

<sup>12</sup> Emmaüs est une école prototype qui désigne l'ensemble des écoles protestantes de Guinée.

Étant donné la bonne volonté des instituteurs, l'inspecteur estime que l'institution à laquelle appartient l'établissement scolaire doit financer une partie et l'instituteur qui reçoit la formation devrait apporter aussi sa modeste contribution. Cette contribution est jugée stratégique par l'observateur externe qui estime :

« Parce que, attention, si un maître met une somme si minime soit-elle, dans une formation, il l'accepte (cette formation) mieux que si tout est financé par un organisme ou par une institution. »

Ainsi, la contribution volontaire ou involontaire des instituteurs, si petite soit-elle, est une preuve de leur intérêt et de leur engagement dans le processus de leur propre formation. C'est également une mesure qui vise à instaurer la confiance entre employeur et employé. Il faudrait que chaque partie investisse et que les contrats de travail soient établis et signés.

d. Les ressources disponibles

À l'instar de l'inspecteur no 1, l'inspecteur no 2 estime que les ressources ne manquent pas. Il y a des ressources humaines disponibles pour animer les séminaires de formation. Il cite certaines institutions de formation disponibles :

« À l'institut, il y a beaucoup de conseillers pédagogiques. Il y a nous qui sommes les inspecteurs. Il y en a d'autres à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation qui sont capables, selon ce qu'on veut donner comme contenu de formation... »

Contrairement à son prédécesseur, il n'évoque pas le manque de subvention pour assurer la formation du personnel. Il estime que les instituteurs et les institutions responsables devraient s'en occuper.

### 5.3.2.3. Inspecteur no 3

L'inspecteur no 3, bien qu'étant différent de ses prédécesseurs, suggère également la formation continue comme moyen pour combler les besoins de formation des instituteurs. D'entrée de jeu, il stipule sa pensée en ses termes :

« Pratiquement, il n'y a pas eu de formation pédagogique initiale... Si vous prenez cent enseignants, vous trouverez deux ou trois seulement qui ont reçu une formation dans une institution pédagogique... Alors, Ces gens-là ont un besoin accru de formation... »

Suivant cet extrait, l'importance de la formation n'est plus à démontrer. Il est plutôt question d'identifier le type de formation qui convient aux besoins et les moyens à utiliser pour y aboutir.

#### a. La formation continue par séminaires

En répondant à la question qui portait sur le type de formation convenable, l'inspecteur no 3 répond en ces termes :

« Vous savez, le problème est qu'on ne peut plus envoyer ces gens-là dans une institution (de formation) pédagogique. On ne peut plus. Donc, il faudrait maintenant les former sur le tas... Il faudrait que les enseignants acceptent de se former... sur plusieurs années par exemple... On appelle les spécialistes et ils viennent, ils les forment et ils performent, après on se sépare... »

Suivant sa perception des pistes envisagées pour combler les besoins de la formation continue des instituteurs, l'inspecteur no 3 estime qu'il faudrait organiser une formation sur le tas, c'est-à-dire, sur-le-champ. Ce type de formation est communément connu sous l'appellation : formation continue. Il souligne la nécessité d'une bonne planification. Comme ses prédécesseurs, il estime « qu'on peut faire une formation et leur attribuer des diplômes. On veut quand même qu'on sache qu'ils ont fait quelque chose. » Cela revient à dire qu'il opte aussi pour la formation continue formelle. Quant à l'idée de



centraliser ou de décentraliser la formation, il estime qu'on devrait décentraliser la formation en regroupant les enseignants dans deux centres : le centre d'Emmaüs pour assurer la formation des instituteurs de la Guinée - maritime et de la Moyenne - Guinée, le centre de Kissidougou pour assurer la formation des instituteurs de la Haute - Guinée et de la Guinée forestière.

b. Période et durée de cette formation

Concernant la période et la durée convenables de la formation, l'inspecteur no 3 répond en disant que : « La durée peut aller de trois semaines à un mois. » Il convient de remarquer qu'il estime que chaque année les instituteurs devraient se retrouver pour une durée trois semaines à un mois de formation. Cela doit se faire pendant les mois de vacances, parce que « lorsque tous les enfants seraient partis, les maîtres sur les lieux, avec moins de charge, peuvent facilement suivre une formation », dit cet inspecteur. Cette formation devrait être planifiée à long terme également. Par cette voie, il estime pouvoir combler les besoins de la formation continue perçus.

c. Qui devrait déboursier les frais ?

Cet inspecteur pose le même problème d'abus de confiance de la part de certains instituteurs. Il l'exprime en ces termes :

« Voilà, maintenant il y a un problème qui va se poser. Vous savez ce problème c'est quoi ? C'est que parfois on peut former ces gens-là<sup>13</sup>... et après leur diplôme, ils décident de quitter. Donc, il faudrait que ces enseignants-là participent d'une manière ou d'une autre. L'institution paie une partie des frais et l'enseignant donne la moitié des frais de formation. Avec ça, on signe un engagement. »

---

<sup>13</sup> Cette expression désigne les enseignants en cause, c'est-à-dire ceux qui se livrent à un tel comportement.

Ainsi, pour instaurer des mesures palliatives visant à renforcer la confiance entre propriétaire d'école et enseignant, l'inspecteur no 3 propose de fixer une somme d'argent pour chaque instituteur et pour l'institution qui possède des écoles à sa charge. Mais cela ne suffit pas à garantir la confiance des propriétaires. Il faudrait nécessairement signer un contrat de travail triennal, septennal ou décennal pour que lorsque quelqu'un d'entre les deux sort de ce contrat, il soit poursuivi par la justice. Telles sont les mesures de confiance envisagées.

d. Les ressources disponibles

Au niveau des ressources disponibles, l'inspecteur no 3 estime qu'elles existent en Guinée. Il explique les possibilités dans ce domaine en disant :

« Nous-mêmes, si cette formation est bien planifiée, nous pouvons l'assurer ici. Et peut être ce que nous demandons, c'est de nous envoyer les documents. Vraiment, nous pourrions les exploiter à bon escient... »

Poursuivant son intervention, il cite d'autres ressources disponibles à savoir : les professeurs d'écoles normales qui peuvent également animer les séminaires de formation. Telles sont les pistes d'action perçues par l'inspecteur no 3.

5.3.2.4. *Inspecteur no 4*

Cet inspecteur est aussi convaincu de la nécessité de planifier la formation continue à l'intention des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Il explique cette nécessité en faisant savoir que :

« D'après les différentes sorties d'inspection que nous avons faites... si on veut donner une qualification sérieuse aux enseignants d'Emmaüs... il faut absolument leur donner une bonne formation de perfectionnement. »

Ainsi, la nécessité d'une formation de perfectionnement organisée à l'intention des instituteurs d'écoles primaires protestantes s'impose de plus en plus. Dans ce contexte, il convient d'aller explorer le type de formation à dispenser pour combler les besoins perçus parmi les instituteurs d'écoles primaires protestantes de Guinée.

a. Formation continue par le moyen des séminaires

En répondant à la question sur le type de formation à envisager pour planifier la formation des instituteurs, l'inspecteur no 4 répond en ces termes :

« Bon, il faut organiser les séminaires et les (enseignants) suivre en situation de classe... puisqu'ils enseignent déjà. On ne doit plus envisager une formation d'affilée... d'un an ou de deux ans, mais une formation de perfectionnement de manière à éliminer leurs besoins. »

En regard de cet extrait de verbatim, nous nous apercevons que cet inspecteur estime que la formation continue est la voie qui permettra de combler les besoins de formation perçus. Plus loin, il privilégie également une remise de diplômes à la fin de la formation. Selon lui, cela peut leur procurer un encouragement et une certaine fierté. Cet inspecteur estime également que les séminaires de formation devraient avoir lieu pendant les vacances. À l'instar de son prédécesseur, il pense qu'on devrait planifier les séminaires à long terme. Ainsi, progressivement, on parviendra à combler les besoins. En terme de centre de formation, l'inspecteur no 4 estime qu'il vaut mieux décentraliser la formation pour les avantages économiques et logistiques. Ces avantages se résument en ceci :

« Il est plus facile de déplacer, loger et nourrir 20-25 que d'avoir affaire à 85 ou à 100 instituteurs et institutrices à la fois. Je me dis que se serait très coûteux de trouver les locaux pour abriter tout ce monde-là. Ainsi, il vaut mieux déplacer 3 à 4 formateurs dans deux ou trois centres, l'un à la suite de l'autre. »

Dans cette perspective, cet inspecteur propose d'organiser la formation des instituteurs de la région forestière où se trouve une forte concentration d'écoles et pour la

région de la Haute - Guinée au centre de Kissidougou ou au centre de Guéckédou. Par ailleurs, pour les régions de la Moyenne - Guinée et de la Guinée - maritime, la formation des instituteurs de ces localités devrait se faire à Conakry au centre de formation Emmaüs.

b. Période et durée de cette formation

S'agissant de la durée nécessaire à la tenue des séminaires, l'inspecteur no 4 répond à cette question en ces termes :

« Vous savez, lorsque les gens se déplacent pour une formation, il faut au moins deux semaines. Deux semaines bien planifiées peuvent laisser un impact positif. ...C'est pendant les vacances que nous organisons la formation des enseignants... Les congés de Noël et de Pâques sont très courts pour une formation. »

Au travers de cet extrait, nous dénotons que pour lui, les organisateurs devraient limiter la durée d'un séminaire à deux semaines, pendant les vacances. Il convient de préciser qu'il s'agit de deux semaines chaque année.

c. Qui devrait déboursier les frais ?

Cet inspecteur ne fait pas exception par rapport à ses prédécesseurs. Il reconnaît la même difficulté à savoir, le risque de perdre les instituteurs après leur avoir donné une bonne formation et un diplôme à l'appui.

« Les difficultés de financement de la formation des instituteurs viennent du comportement de certains instituteurs... Lorsque les écoles privées ont été lancées en Guinée en 1984... à l'époque les fondateurs ne s'opposaient pas à financer et même à accorder des bourses pour la formation de leur personnel. Mais la majorité d'entre eux, après la formation ont quitté leurs employeurs et sont allés chercher des emplois plus rémunérateurs. Cette expérience s'est malheureusement répandue parmi les propriétaires d'écoles...Maintenant, pour convaincre les propriétaires à financer, il faut se lever très tôt et trouver les garanties... »

Cela étant, pour réinstaurer les mesures de confiance entre propriétaire d'école et les instituteurs, l'inspecteur no 4 propose également que le système de déboursement des frais de la formation soit payé par moitié entre l'enseignant et le propriétaire. De surcroît, si c'est l'employeur qui paie tous les frais, il faut trouver d'autres moyens comme la signature d'un contrat de travail pour garantir son investissement. Telles sont les mesures de confiance envisagées par l'inspecteur no 4.

d. Ressources humaines disponibles

S'agissant des ressources disponibles, l'inspecteur no 4, estime qu'il y a assez de personnel qualifié en Guinée pour assurer la formation continue du personnel des écoles primaires protestantes. Il cite essentiellement ses trois collègues avec lesquels il a déjà animé plusieurs séminaires au sein des écoles protestantes, il cite aussi les professeurs de l'Institut de Manéah comme ressource disponible pour combler les besoins de formation perçus. Telles sont les pistes d'action perçues par l'inspecteur no 4.

*5.3.2.5. Synthèse des pistes d'action selon les inspecteurs*

La synthèse des pistes d'action des inspecteurs comporte essentiellement des voies et des moyens envisagés par chaque inspecteur pour combler les besoins perçus par lui-même lors de son entrevue. Dans le but d'avoir une vue d'ensemble de pistes, il s'est avéré nécessaire d'élaborer un tableau synthèse où les propositions de chaque inspecteur sont présentées ; celui-ci comportant un bref commentaire pour donner plus d'éclaircissements (voir le tableau ci-dessous).

Tableau XIX

SYNTHÈSE DES PISTES D'ACTION SELON LES INSPECTEURS				
No	Inspecteur no 1	Inspecteur no 2	Inspecteur. no 3	Inspecteur no 4
1	<p><b>Formation continue</b> formelle, long terme, décentralisée en 2 centres : Guéckédou et Emmaüs</p> <p>Remise des diplômes</p>	<p><b>Préalables à la formation :</b> Identification des besoins et des attentes, sériation des institutions, plan de formation.</p> <p><b>Formation continue</b> formelle, à long terme, délocalisée en 2 centres : Kindia et Guéckédou</p> <p>Remise des diplômes</p>	<p><b>Formation sur le tas</b> ou formation continue formelle, décentralisée en 2 centres : Emmaüs, Kissidougou.</p> <p>Remise des diplômes</p>	<p><b>Formation de perfectionnement</b> ou formation continue à long terme, décentralisée en 2 centres : Kissidougou ou Guéckédou et Emmaüs</p>
2	<p>Période et durée : Vacances : septembre / 1 sem.</p>	<p>Période et durée : Congés de Noël, congés de paques, Vacances : septembre / 1 à 2 sem.</p>	<p>Période et durée : Vacances : septembre / 3 sem. à un mois.</p>	<p>Période et durée : Vacances : 2 sem. chaque année</p>
3	<p>Frais à déboursar : Un quota pour l'instituteur et pour le propriétaire de l'école</p>	<p>Frais à déboursar : Une moitié par l'institution, l'autre moitié par l'employeur.</p>	<p>Frais à déboursar : Une moitié par l'institution, l'autre moitié par le propriétaire</p>	<p>Frais à déboursar : Une moitié par l'institution, l'autre moitié par le propriétaire Un contrat de travail</p>
4	<p>Ressources humaines : Inspecteurs eux-mêmes, conseillers pédagogiques Conseillers de l'ISSEG</p>	<p>Ressources humaines : Conseillers pédagogiques de l'ISSEG Inspecteurs eux-mêmes</p>	<p>Ressources humaines : Inspecteurs eux-mêmes, les professeurs D'écoles normales</p>	<p>Ressources humaines : Inspecteurs eux-mêmes, professeurs de l'ISSEG</p>

En substance, les inspecteurs partagent les mêmes idées. Étant donné qu'ils travaillent tous dans un même contexte, les réponses finissent par converger vers le même sens. L'idée d'organiser une formation à l'intention du personnel enseignant du primaire est la note dominante de leur réflexion. Quant au type de formation à mettre sur pied pour combler les besoins, les réponses sont presque identiques : la formation continue formelle. Cette formation devrait se faire par séminaires d'une durée allant d'une semaine à un mois, une fois chaque année. Elle devrait être planifiée sur une période triennale, quinquennale ou septennale. Les frais de la formation devraient être repartis entre l'employeur et l'employé pour réinstaurer la confiance mutuelle. Dans la mesure où c'est l'employeur qui assume entièrement les frais, dans ce cas, il faudrait réunir toutes les mesures supplémentaires pour garantir son investissement. Telles sont les pistes envisagées par les inspecteurs. Après avoir traité les besoins et les pistes selon les instituteurs, directeurs d'écoles et inspecteurs, il convient de procéder à la discussion et à l'interprétation des résultats.

## **Chapitre 6**

### **SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

#### **INTRODUCTION**

Le chapitre 5 présentait l'analyse des données. Cette analyse nous a permis d'identifier les besoins pressants reliés à la formation continue, ainsi que les pistes d'action estimés susceptibles de combler ces besoins. L'analyse a été faite en prenant en compte le point de vue des instituteurs, des directeurs d'établissements et des inspecteurs.

Le chapitre 6 présente la synthèse des résultats, l'interprétation de ces résultats et la conclusion de notre étude. Le but de ce chapitre est de résumer les besoins prioritaires, les pistes d'action et d'interpréter de manière claire et concise, leurs liens avec le contexte guinéen et les recommandations qui s'y rattachent. Ainsi, le chapitre 6 comporte deux principales sections. Dans la première section, nous avons procédé à la synthèse des besoins de formation continue et des pistes d'action tels que perçus par les acteurs du terrain. Dans la deuxième section, nous avons interprété les résultats en rapport avec le cadre de référence et les deux volets de la question de recherche. Il convient de rappeler que les réponses ont été formulées par les acteurs du terrain eux-mêmes. Enfin, nous avons conclu notre étude.

#### **6.1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS RELIÉS AUX BESOINS DE FORMATION ET AUX PISTES D'ACTION**

Dans cette section, nous présentons une analyse comparative des besoins de formation continue et des pistes d'action selon les instituteurs, les directeurs d'établissements et des inspecteurs.



### 6.1.1. Synthèse des besoins prioritaires de formation continue

Le tableau suivant présente les besoins prioritaires reliés à la formation des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Il présente le sommaire des trois perceptions.

**Tableau XX**

<b>BESOINS PRIORITAIRES EXPRIMÉS PAR LES INSTITUTEURS, LES DIRECTEURS ET LES INSPECTEURS.</b>			
<b>Rang</b>	<b>Instituteurs</b>	<b>Directeurs</b>	<b>Inspecteurs</b>
1	Français	Méthodologie de la préparation des leçons	Français comme langue seconde
2	Méthodes d'enseignement	Méthodes d'enseignement	Méthodes d'enseignement
3	Méthodologie de la préparation des leçons	Communication	Évaluation des activités pédagogiques
4	Connaissances psychopédagogiques de l'enfant	Élaboration des fiches pédagogiques	La didactique des matières
5	Difficultés en gestion des classes et en planification des activités pédagogiques	Élèves en difficulté d'apprentissage	Utilisation des manuels pédagogiques
6	Suivi d'un élève en difficulté d'adaptation	Français	Préparation des fiches pédagogiques
7	Évaluation des activités pédagogiques	Utilisation du matériel pédagogique	La culture générale
8	Utilisation du matériel géométrique et des guides pédagogiques	Psychopédagogie de l'enfant	Communication
9	Communication efficace	Gestion des classes	Éthique professionnelle
10	Relation entre élève, maître et parents	Évaluation des activités pédagogiques.	Transfert des connaissances

En substance, nous observons trois catégories de besoins prioritaires : les besoins institutionnels, les besoins professionnels et les besoins personnels (besoins reliés à la formation générale). Ces besoins se présentent comme suit :

Les besoins institutionnels sont ceux qui relèvent du système scolaire guinéen. Ils résultent des réformes du MÉN. Ils constituent essentiellement les différentes articulations entre les réformes précédentes et les nouvelles réformes éducatives. Ces besoins sont souvent reliés à l'utilisation des manuels scolaires (tels que le Flamboyant, Horizons d'Afrique, Afrique mon Afrique) et des nouveaux programmes d'enseignement. Bref, il s'agit des mesures qui accompagnent chaque réforme éducative en vue d'une bonne application des clivages éducatifs.

Les besoins professionnels sont ceux énumérés en termes de carences pédagogiques. Ils ont été également perçus par les participants au cours de la collecte des données. Ces besoins professionnels réfèrent aux méthodes d'enseignement en général, à la didactique des matières (ou la méthodologie de la préparation et de l'enseignement des maths, de la dictée, du chant, du dessin, lectures au CM et au CP et du français), à l'élaboration des fiches pédagogiques, à l'évaluation des activités pédagogiques, à l'utilisation des fiches pédagogiques, et à l'éthique professionnelle.

Quant aux besoins personnels ou individuels ils sont souvent désignés en terme de besoins particuliers. Il s'agit des lacunes qui remontent à la formation générale des instituteurs. Parmi ces besoins, le français vient en tête de liste puis la culture générale. Il convient de faire la synthèse des pistes d'action perçues.

### 6.1.2. Synthèse des pistes d'action proposées

Dans cette section, nous présentons la synthèse des pistes d'action formulées par les instituteurs, les directeurs d'établissements et les inspecteurs. Elles reflètent la perception des acteurs du terrain sur les voies et moyens à envisager pour la qualification du personnel.

**Tableau XXI**

<b>PISTES D'ACTION ÉLABORÉES PAR LES INSTITUTEURS, LES DIRECTEURS ET PAR LES INSPECTEURS.</b>			
<b>Rang</b>	<b>Instituteurs</b>	<b>Directeurs</b>	<b>Inspecteurs</b>
1	Former des animateurs pédagogiques	Sensibiliser les instituteurs, des directeurs, inspecteurs, propriétaires d'écoles au sujet de la formation continue en des instituteurs.	Identification des besoins et des attentes sériation des instituteurs et élaboration d'un plan de formation
2	Organiser des séminaires de formation continue formelle	Mettre sur pied d'un réseau national de formation continue en vue de développer une culture d'apprentissage continu.	Organiser les séminaires de formation continue formelle, à long terme. La formation pourrait être répartie en deux centres de formation (à choisir entre Emmaüs, Kindia, Kissidougou, Guéckédou).
3	Organiser des journées pédagogiques	Organiser un réseau régional de suivi pédagogique	Procéder à la remise des diplômes à la fin de la formation.
4	Octroyer des bourses et voyages d'études	Organiser un système de récompense visant à encourager les efforts louables	Tenir les séminaires de formation soit pendant les vacances ou congés de pâques ou de Noël. Mais la majorité propose les vacances pour une durée allant de deux à quatre semaines.
5	Organiser une formation spéciale autour de l'utilisation des guides pédagogiques	Projet d'implanter une bibliothèque par école	Frais à déboursier : Une moitié des frais pourrait être déboursée par les instituteurs et l'autre moitié par les propriétaires d'établissements.

PISTES D'ACTION ÉLABORÉES PAR LES INSTITUTEURS, LES DIRECTEURS ET PAR LES INSPECTEURS			
6	Implanter une bibliothèque par établissement		Faire recours aux ressources humaines qui sont en place. Les inspecteurs eux-mêmes, les conseillers pédagogiques et les professeurs de l'Isseg pourraient aider pour la formation des instituteurs.
7	Les instituteurs des 3 sites ont estimé que les inspecteurs régionaux, les conseillers pédagogiques maîtres formateurs et certains professeurs d'écoles normales d'instituteurs pourraient assumer la formation des instituteurs des écoles protestantes. En outre, ils ont estimé que les instituteurs bénéficiaires devraient contribuer à payer la moitié des frais reliés à leur formation et les propriétaires d'établissements, la deuxième moitié.		Les inspecteurs ont estimé qu'eux-mêmes et les conseillers pédagogiques pourraient assumer la formation des instituteurs des écoles protestantes. En outre, ils ont estimé que les instituteurs bénéficiaires devraient contribuer à payer la moitié des frais reliés à leur formation et les propriétaires d'établissements, l'autre moitié.
8		Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les maîtres chevronnés pourraient aider pour la formation des instituteurs.	

Telles sont les huit pistes d'action envisagées par les instituteurs, les directeurs d'établissement et les inspecteurs. Cela étant, il convient de procéder à l'interprétation des résultats.

## **6.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES BESOINS DE FORMATION CONTINUE ET DES PISTES D’ACTION**

Après avoir élaboré une synthèse plus ou moins concise des besoins prioritaires de formation continue, ainsi que les pistes d’action directrices devant mener à la qualification professionnelle du personnel des écoles primaires protestantes, nous présentons notre point de vue des résultats de la présente recherche. Dans cette perspective, nous avons jugé utile d’interpréter les résultats en deux volets. Dans le premier volet, les résultats ont été interprétés à la lumière du cadre de référence et dans le deuxième volet, nous avons formulé des recommandations estimées pertinentes pour l’amélioration de la main d’œuvre des écoles primaires protestantes.

### **6.2.1. Interprétation des résultats en rapport avec le cadre de référence**

Dans cette section, nous avons effectué l’analyse en fonction des dimensions de notre cadre de référence. Rappelons que ce cadre comporte trois dimensions qui se présentent comme suit : 1) besoins prioritaires de formation, 2) formation continue des instituteurs des écoles primaires de Guinée et 3) pistes d’action

#### *6.2.1.1. Formation continue*

Dans cette section, nous présentons le point de vue des sujets de recherche sur la nécessité de la formation continue, leur perception sur la formation continue et la synthèse.

##### **a. Nécessité de la formation continue**

Après avoir analysé le contenu des traces recueillies, nous nous apercevons que les instituteurs, les directeurs d’établissements et les inspecteurs s’accordent unanimement sur la nécessité de mettre sur pied un programme de formation continue à l’intention des

instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Cette nécessité se manifeste au travers des besoins perçus et des pistes explorées telles que ci-dessus présentées dans la synthèse des résultats. Par ailleurs, selon l'avis des instituteurs et des inspecteurs, les instituteurs en situation de classe seraient prêts à payer une partie des frais de leur formation en vue d'améliorer leur qualification professionnelle.

b. Perception de la formation continue par les sujets de la recherche

S'agissant de la perception de la formation continue, il convient de remarquer que les auteurs retenus pour notre cadre de référence la perçoivent comme un continuum, c'est-à-dire une culture d'apprentissage continu (ICEA, 1996 ; Bouteiller, 1997). Quant aux instituteurs et aux directeurs d'établissements, ils perçoivent leur future formation continue comme un projet à long terme (plan quinquennal ou septennal). Nous y trouvons une certaine similarité entre le long terme et le continuum. Les inspecteurs eux, reviennent constamment pour souligner le fait que la situation présente des écoles primaires protestantes, conduit à dire que nous sommes plus dans un contexte de formation initiale plutôt que dans un contexte de formation continue. Dans ce contexte, nous pouvons résumer en disant que la future formation continue des instituteurs du secteur protestant, est perçue par les sujets de la présente recherche comme un continuum, c'est-à-dire une culture de formation continue. Ainsi, les sujets perçoivent leur formation continue dans la même perspective que les auteurs retenus dans notre cadre de référence.

En substance, les sujets de la présente recherche perçoivent unanimement la nécessité de mettre sur pied un programme de formation continue à l'intention des instituteurs des écoles primaires protestantes. Dans la même perspective, ils perçoivent la future formation continue des instituteurs comme un continuum, une culture d'apprentissage continu.

### 6.2.1.2. *Par rapport aux besoins prioritaires de formation*

En considérant les résultats obtenus et à la lumière de notre cadre de référence, nous avons estimé utile de faire une comparaison entre les besoins perçus lors des études antérieures et les besoins perçus par la présente recherche. Nous avons également tenu à faire une comparaison entre la perception des besoins par les auteurs et les sujets de notre recherche. Enfin, nous avons tenté d'estimer la pertinence des besoins prioritaires perçus.

#### a. Comparaison entre les besoins antérieurs et les besoins actuels

Bien que les instruments de cueillettes aient été différemment construits et à des périodes différentes, nous avons pu quand même comparer les besoins perçus lors des études antérieures à ceux perçus dans le cadre de la présente étude. Cependant, il convient de remarquer que cette comparaison se rapporte plus aux conditions de l'enseignement qu'aux besoins de formation continue.

En comparant les résultats des recherches menées de 1985 à 1988 (Martin, 1993), nous constatons une différence dans la mesure où il y avait une baisse significative des effectifs ; un taux de déperdition élevé (25% à 40% de redoublants et 14% d'abandon) ; conditions d'enseignement très précaires (locaux vétustes, écoles sans sanitaires, classes sans mobiliers, absences de matériels pédagogiques). Dans la situation actuelle des écoles primaires protestantes, il y eu une nette amélioration par rapport à l'époque où le système d'enseignement guinéen venait de sortir de l'enseignement des langues vernaculaires comme étant des langues véhiculaires des sciences. C'était un système démotivant qui ne suscitait aucun intérêt de scolarisation. Aujourd'hui, on ne parle plus de baisse significative d'effectifs. Au contraire, les instituteurs font constamment face aux situations d'effectifs pléthoriques. Le taux de déperdition élevé et les conditions d'enseignement très précaires

(locaux vétustes, écoles sans sanitaires, classes sans mobiliers, absences de matériels pédagogiques) ont, depuis un certain temps, connu d'importantes améliorations.

Par ailleurs, il y a une similitude entre les recherches menées au cours de la même période et la situation présente des écoles primaires protestantes. Cette similitude se situe dans la mesure où il y a encore une dégradation de l'enseignement, un faible pourcentage d'instituteurs qualifiés et le plus souvent les salaires démotivants.

Par rapport aux résultats des recherches menées en 1993 (Martin, 1993), les conditions dans lesquelles la formation continue a été invoquée à l'époque sont légèrement comparables à celles des sujets de la présente recherche. Plus particulièrement au niveau de qualification des instituteurs, 7,7% de moniteurs et de monitrices qui n'ont aucune formation professionnelle, 46,9% d'instituteurs adjoints, de niveau secondaire 3 et qui ont reçu une formation de trois ans à l'ÉNI ; 45 % d'instituteurs ordinaires de niveau secondaire 5 et qui ont reçu une formation de trois ans à l'ÉNI). Cependant, il y a similitude au niveau des catégories d'instituteurs que compose le corps enseignant et il y a divergence quant au pourcentage. Bien que notre étude ne soit pas de type quantitatif, l'analyse de contenus et plus précisément des fiches des participants à cette recherche nous permet d'affirmer que la quasi-totalité des instituteurs des écoles primaires protestantes sont des moniteurs, c'est-à-dire sans formation professionnelle.

Autre similitude plus intéressante se situe au niveau des souhaits reliés à la formation continue et aux besoins exprimés. Dans l'étude menée par Martin (1993), 98 % instituteurs ont souhaité recevoir une formation continue ; 2) 63 % de leurs besoins préférentiels se rapportaient à la formation pédagogique ou au perfectionnement ; 3) 17 % des besoins de formation continue se rapportaient à la méthodologie de l'enseignement des matières ; 4) 8% de besoins se rapportaient à la formation linguistique (le français) et 6/10 ont reçu une formation en cours d'emploi pour une durée de deux semaines, au cours de 4



années d'exercice professionnel. Dans le cadre de la présente étude, bien qu'elle ne soit pas quantifiée, nous nous sommes aperçus que les participants à notre recherche ont souhaité unanimement recevoir la formation continue et ont exprimé les besoins nés des situations professionnelles (pédagogiques et didactiques), les besoins nés du contexte professionnel (besoins institutionnels) et les besoins particuliers (ou individuels reliés à la culture générale dont le français).

Enfin, en comparant les résultats des recherches menées par le CIÉP/CNCÉSÉ de 1998 à 2001 par rapport aux résultats de la présente étude, nous y trouvons une différence importante. Pour mieux la saisir, nous avons élaboré les tableaux ci-dessous.

**Tableau XXII**

<b>Besoins prioritaires de formation continue</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>
<b>Énoncés</b>	<b>Maîtres</b>	<b>Maîtres</b>	<b>Maîtres</b>
Pédagogie par objectifs	42%	56%	47%
Confection du matériel didactique	22%	47%	44%
Évaluation dans la classe	26%	41%	43%
Lecture + expression	24%	41%	17%
Organisation des séquences pédagogiques		46%	34%
Gestion et pédagogie des grands groupes	14%	29%	34%
Gestion et pédagogie des classes multigrades	22%	29%	14%
Didactiques du français		27%	32%
Travail autonome des élèves	14%	18%	16%
Éducation à la vie de famille en matière de population	25%		22%

\* Ces renseignements sont tirés des recherches menées en Guinée par CIÉP/CNCÉSÉ (1998 - 2000)

**Tableau XXIII**

<b>BESOINS PRIORITAIRES DE FORMATION CONTINUE DES INSTITUTEURS DES ÉCOLES PRIMAIRES PROTESTANTES</b>	
Rang	Besoins prioritaires de formation continue
1	Français
2	Méthodes d'enseignement
3	Didactique des matières
4	Connaissances psychopédagogiques et le suivi des élèves en difficultés d'apprentissage
5	Difficultés de planification et de gestion de classes
6	Initiation à l'utilisation des manuels scolaires
7	Initiation à l'utilisation des guides pédagogiques
8	Évaluation des activités pédagogiques
9	Communication
10	Éthique professionnelle
11	Culture générale

*\* La synthèse de tous les besoins exprimés nous amène à 11 besoins.*

La comparaison de ces deux tableaux ci-dessus nous permet de constater que bien que les deux soient issus des périodes qui se rapprochent, les besoins ne sont pas les mêmes et ils n'ont pas non plus la même valeur aux yeux des sujets de recherche. Selon les résultats des recherches menées par CIÉP/CNCÉSÉ de 1998 à 2001, nous constatons essentiellement les besoins de perfectionnement. À la lecture du tableau XXII, nous nous apercevons que la pédagogie par objectifs, la confection du matériel didactique, l'évaluation dans la classe, lecture et expression, l'organisation des séquences pédagogiques, la gestion et la pédagogie des grands groupes, gestion et pédagogie des

classes multigrades, didactique du français, travail autonome des élèves, éducation à la vie de famille en matière de population sont essentiellement des besoins de perfectionnement.

En plus, en observant les résultats actuels qui se rapportent aux niveaux de la formation des maîtres d'écoles publiques, nous y remarquons que contrairement aux écoles primaires protestantes, il n'y a plus de moniteurs au sein des écoles primaires publiques. Or, en observant les besoins prioritaires de formation continue des écoles primaires protestantes de Guinée, nous y trouvons essentiellement des besoins de formation de base. Ces besoins se présentent comme suit : le français, les méthodes d'enseignement, la didactique des matières, connaissances psychopédagogiques et le suivi des élèves en difficultés d'apprentissage, difficultés de planification et de gestion de classes, initiation à l'utilisation des manuels scolaires et des guides pédagogiques, évaluation des activités pédagogiques, communication, éthique professionnelle et culture générale e.

Dans cette perspective, en tenant compte des besoins prioritaires ci haut mentionnés, les inspecteurs estiment qu'en ce qui concerne les besoins prioritaires de formation des instituteurs des écoles primaires protestantes, nous sommes plus dans un cadre de formation initiale que dans un cadre formation continue. Cela dit, comparativement aux écoles primaires privées en général et les écoles primaires protestantes en particulier, qui, par le passé avaient réuni un personnel plus qualifié et conséquemment payé, nous nous apercevons présentement que le personnel des écoles publiques est plus qualifié. Ce progrès est essentiellement attribuable à l'investissement de la B.M. et à d'autres bailleurs de fonds et du Gouvernement guinéen dans l'éducation de base et spécifiquement des écoles primaires publiques; tandis que les écoles privées n'ont reçu aucune subvention depuis 1985.

b. Comparaison entre les perceptions

En outre, les instituteurs des écoles primaires protestantes et leurs homologues des écoles primaires publiques, ne voient ni leurs besoins ni leur formation continue de la même manière. Si les instituteurs des écoles primaires protestantes conçoivent leur formation continue dans une perspective allant de la formation initiale au continuum, leurs homologues des écoles publiques la perçoivent à l'angle de formation continue ou de perfectionnement.

c. Synthèse

Le point de ressemblance est plus fort au niveau des études menées par Marin en 1993. Une brève analyse nous a permis d'établir un lien en disant que les besoins de formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée en 2002, ressemblent étroitement aux besoins de formation continue des maîtres des écoles primaires publiques de 1993. Cependant, il y a une large différence entre les besoins prioritaires formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes et ceux de leurs homologues des écoles primaires publiques de 1998 à 2000). Si les instituteurs des écoles protestantes perçoivent leurs besoins de formation dans une perspective allant de la formation initiale au continuum, c'est que leurs homologues des écoles primaires publiques se voient dans une situation de perfectionnement. Il va sans dire que les investissements de la Banque mondiale (BM) et d'autres bailleurs de fonds, ainsi l'intervention du Gouvernement guinéen ont fait qu'en matière qualification du personnel, les instituteurs des écoles primaires protestantes accusent 9 ans de retard par rapport à leurs homologues des écoles primaires publiques.

### 6.2.1.3. Pistes d'action

S'agissant des pistes, nous avons comparé les points de vue des sujets de la présente recherche et les pistes élaborées par leurs homologues des écoles primaires publiques.

#### a. Comparaison des points de vue des sujets de la recherche

En observant les différentes pistes proposées par chaque catégorie de sujets, nous apercevons que les instituteurs ont focalisé l'attention sur les besoins prioritaires nés des situations pédagogiques et des besoins prioritaires nés des situations socioprofessionnelles. Dans leur recherche de voies et moyens pour combler les besoins perçus, ils s'engagent à assumer le coût de leur future formation en partie. C'est aussi l'avis des inspecteurs. En ce qui concerne les directeurs d'établissements, ils ont mis l'accent sur les dimensions psychologiques des besoins de formations (sensibilisation et récompenses) et les pistes qui se rapportent à la culture générale et aux besoins particuliers des instituteurs. Cependant, ils ne se sentent responsables ni de la formation ni de la supervision pédagogique de leur personnel. Au contraire, ils rejettent la responsabilité de la formation continue des instituteurs aux fondateurs (propriétaires) des écoles primaires protestantes de Guinée. Au travers de leurs propositions, on ne retrouve pas la responsabilité qui leur revient. Quant aux inspecteurs, ils sont considérés comme des cadres compétents, mieux qualifiés pour parler des réalités contextuelles des conditions et des pistes d'action qui devraient combler les besoins prioritaires des instituteurs des écoles protestantes. Leur vocabulaire, leurs anticipations et leur expérience du terrain nous font dire qu'ils constituent un corps compétent. Dans la recherche des pistes d'action qualifiantes, les inspecteurs ont polarisé une attention particulière sur les besoins prioritaires nés des situations pédagogiques et des besoins institutionnels qui se rapportent au système scolaire guinéen.

b. Comparaison des pistes des instituteurs des écoles primaires publiques

En procédant à une comparaison des pistes d'action proposées par les chercheurs du CIÉP/CNCÉSE de 1998 à 2001 (voir le chapitre 2 : recension des écrits) à celles proposées par les sujets de la présente recherche, nous y apercevons d'une part, une dissemblance et d'autre part, une ressemblance.

En abordant la dissemblance, nous voulons dégager les points de divergence entre les deux catégories de pistes d'action. Tout d'abord, les pistes d'action proposées par les chercheurs du CIÉP/CNCÉSE de 1998 à 2001 sont adressées au MÉN de Guinée et aux employés concernés par ces recherches, notamment, aux instituteurs et aux directeurs d'établissements. Or, dans le cas de la présente recherche, les sujets de recherche ont adressé les pistes d'action aux fondateurs et ou aux propriétaires d'écoles. Le CIÉP/CNCÉSE de 1998 à 2001 propose au MÉN d'instaurer un système d'évaluation diagnostic pour identifier les élèves en difficultés afin de leur venir en aide ; tandis que les instituteurs des écoles primaires protestantes souhaitent recevoir une formation de base, minimale soit-elle, dans ce domaine, en vue d'intervenir auprès des élèves présentant ces besoins. En plus, les chercheurs des écoles publiques rappellent aux maîtres qu'il est de leur responsabilité de prendre soin des élèves en difficultés, ce qui suppose qu'ils ont une formation conséquente. Or, dans le cadre des écoles primaires protestantes, les instituteurs ne sont pas encore rendus à ce stade. Par ailleurs, les chercheurs des écoles publiques recommandent au MÉN de créer un instrument permettant aux instituteurs de faire l'autoévaluation afin de dépister leurs propres besoins de formation continue. Cette proposition laisse entendre que les instituteurs dont il s'agit, sont en mesure de discerner leurs besoins spécifiques. Or, les instituteurs des écoles primaires protestantes qui souhaitent recevoir une formation initiale en cours d'emploi, il leur est difficile de discerner leurs besoins de formation continue sans l'aide d'un animateur chevronné. C'est pour cette

raison que nous avons introduit nos séances de collecte par un exercice de réchauffement sur leurs tâches quotidiennes. D'une part, les chercheurs estiment que le MÉN devrait exiger le respect de la durée de chaque activité suivant sa planification ; d'autre part, les instituteurs des écoles primaires protestantes souhaitent recevoir une formation de base dans la planification et la gestion des activités pédagogiques. Bref, nous pouvons retenir que les pistes d'action élaborées par les chercheurs du CIÉP/CNCÉSÉ de 1998 à 2001, dénotent les voies de résolution des besoins de perfectionnement plutôt que des voies visant à combler les besoins reliés au contexte de formation initiale.

S'agissant des points de ressemblance, nous apercevons une série de propositions en provenance du CIÉP/CNCÉSÉ de 1998 à 2001, qui se rapportent à l'implantation d'une bibliothèque par école, la nomination d'un bibliothécaire, l'élaboration d'un texte déontologique, la planification des séminaires de formation continue avant l'entrée scolaire de manière à éviter toute perturbation de cours... Comparativement aux écoles primaires protestantes, les instituteurs ont également formulé leurs pistes d'action dans le même sens que leurs homologues d'écoles publiques.

En fin, nous retenons que les pistes d'action élaborées par les chercheurs des écoles primaires publiques sont de nature à combler les besoins de perfectionnement des instituteurs ; tandis que dans le cadre des instituteurs d'écoles primaires protestantes, les pistes d'action élaborées sont destinées à combler des besoins fondamentaux en matière de formation initiale.

### **6.2.2. Considérations contextuelles et recommandations**

S'agissant des dimensions contextuelles des écoles primaires protestantes de Guinée, il convient de prendre en compte certains aspects. Les études menées par Hébert (1994) dans le contexte des écoles privées révèlent plus particulièrement une faiblesse de

structure opérationnelle ; formation pédagogique insuffisante et absence fréquente d'expérience professionnelle. Pour mieux comprendre ces réalités reliées au contexte des sujets de la présente recherche, il appert nécessaire de considérer le manque de formation initiale, les mutations au sein du système scolaire, le contexte politique et linguistique de Guinée.

a. Manque de formation initiale

Les inspecteurs reviennent souvent sur le fait que les instituteurs des écoles primaires protestantes n'ont quasiment pas de formation initiale. Dans leurs verbatims, ils soulignent incessamment le fait que : « nous sommes plutôt dans un contexte de formation initiale que dans un contexte de formation continue. » Pour cette raison, tous les sujets de la présente recherche privilégient une formation continue à long terme qui s'inscrit dans un continuum et non dans une simple mise à jour des connaissances.

b. Mutations au sein du système scolaire guinéen

Poursuivant leurs verbatims, les inspecteurs trouvent une explication fort intéressante par rapport aux difficultés actuelles des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée à intégrer une formation continue. Selon les inspecteurs, les instituteurs ont des difficultés à intégrer même une formation continue parce qu'ils se trouvent dans un contexte constamment mouvant. La majorité des bailleurs de fonds présentent leurs modèles pédagogiques comme étant la condition sine qua non pour obtenir le financement. Dans ce contexte, les instituteurs sont obligés d'aller de modèles en modèles sans intégration ni maîtrise suffisante. On leur parle de pédagogie par objectifs, de l'approche par compétence etc. Sans vouloir attribuer la faute à personne ; ces incessantes mutations ont un effet pervers



sur les difficultés actuelles des instituteurs. Un autre aspect à considérer, c'est le contexte politico-linguistique.

c. Contexte politico-linguistique

Les instituteurs des écoles primaires protestantes, en quasi-totalité, viennent de sortir d'un contexte politique difficile où le français n'était plus la langue d'enseignement durant 26 ans. L'enseignement était véhiculé dans les langues vernaculaires des citoyens guinéens (1958 à 1984). En 1985, le français est devenu la langue officielle et la langue de leur métier. La maîtrise de cette langue d'enseignement est tellement incomplète qu'elle a un impact sur toutes les matières. Ainsi, le français est une langue seconde pour les instituteurs et pour les élèves. Tel est le contexte dans lequel, les instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée exercent leur métier.

Eu égard aux différentes dimensions dont nous venons de considérer et, en tenant compte des différents points de vue des sujets de la présente recherche, nous recommandons un programme de formation continue formelle, à long terme, établi dans une perspective d'un continuum. Ce type de formation continue devrait être professionnalisante, créditée, diplômante et où les acquis seraient reconnus sur le marché de l'emploi. Elle devrait être professionnalisante dans la mesure où elle serait basée sur les situations de classes et non pas uniquement sur les concepts théoriques.

Dans le contexte guinéen, il convient de prendre en considération la dimension « récompense » qui entre dans les dimensions psychologiques des pistes d'action. Le concept « récompense » est utilisé dans le sens où on perçoit un instituteur qui a beaucoup de capacités et de possibilités, dans lequel on voudrait investir, par ce qu'il pourrait rendre d'importants services à l'institution. Dans ce cas, il importe de lui accorder une bourse de

formation. Pour lui, c'est une récompense qu'on lui accorde en compensation de ses efforts ; mais pour l'institution, c'est une mesure destinée à promouvoir la qualification du personnel.

Par ailleurs, en considérant le fait que les instituteurs, les directeurs d'établissements et les inspecteurs de l'ISSEG privilégient de commun accord, les besoins nés des situations pédagogiques comme étant prioritaires pour la formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes, nous recommandons :

- que les instituteurs soient classifiés par catégories de besoins pertinents reliés à leur formation continue avant d'entamer un quelconque processus de formation. Étant donné la variété de besoins perçus et les niveaux disparates des instituteurs des écoles primaires protestantes, la planification d'une éventuelle formation devrait par une bonne sélection des instituteurs concernés.
- que les conditions de travail soient améliorées en vue de faciliter la qualification du personnel et d'instaurer un système de motivation. Sur ce plan, il convient de souligner la nécessité d'améliorer le contexte socio-économique des instituteurs. Le manque de contrats de travail entre les employeurs et les instituteurs, le laxisme dans le recrutement du personnel, les fréquentes mutations d'un poste à l'autre, la précarité salariale, le manque de matériel didactique nécessaire, etc. sont autant d'aspects qui entrent en ligne de compte dans le processus d'amélioration continue du rendement scolaire et de la qualification des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. En outre, la relation entre l'institution, la tâche et les objectifs individuels doit être clairement établie et renforcée. Les rapports de qualité dans les trois sphères auront sûrement un impact positif important sur le processus de la formation des instituteurs. Pour y parvenir il va sans dire que les propriétaires et les employés pourraient négocier

les désagréments, par exemple sur les frais de la formation des instituteurs et sur la sécurisation des conditions de travail.

- qu'il convient, pour reprendre les termes de Palé-Traoré (2002), de mettre sur pied un mécanisme d'anticipation de la formation continue. En effet, la formation continue est de plus en plus considérée comme une variable stratégique permettant un bon rendement des entreprises et des organisations. Elle ne doit plus seulement suivre ou même accompagner, mais anticiper. La formation n'est plus vue comme un passe-temps social, mais comme une stratégie qui doit être efficace et efficiente.

## **CONCLUSION**

La conclusion du présent rapport de recherche comporte quatre sections. Dans la première section, nous présentons un résumé concis de la présente recherche ; dans la seconde section, nous présentons les apports de cette recherche ; dans la troisième section, nous présentons les implications théoriques et pratiques qui s'y en découlent et enfin, dans la quatrième section nous présentons les limites de notre recherche.

## **RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE**

Notre recherche s'est intéressée spécifiquement à l'identification des besoins de formation continue des instituteurs en exercice au sein des écoles primaires protestantes de Guinée et aux pistes d'action qualifiantes devant être entreprises pour combler les besoins prioritaires perçus. Deux principaux volets constituent le mobile de notre étude : le premier volet vise à analyser les besoins de formation continue ; le deuxième volet vise à examiner les pistes qui conduisent à combler ces besoins.

Trois objectifs spécifiques sont visés par cette recherche : 1) identifier et analyser les carences pédagogiques en terme de besoins de formation continue des instituteurs ; 2) analyser et situer l'écart entre leur situation pédagogique actuelle et la situation pédagogique idéale, voire désirée ; 3) explorer les voies et les moyens susceptibles de combler les besoins individuels, professionnels et institutionnels perçus par les acteurs du terrain eux-mêmes et, par conséquent, contribuer à la qualification professionnelle.

La majeure partie de la recension des écrits a été faite par repérage informatisé de banques de données et par repérage non informatisé. Nous avons visé les écrits scientifiques (thèses de doctorats, mémoires et les articles, etc.) qui nous semblaient plus

appropriés et qui se rapportaient à la formation continue des enseignants dans le contexte guinéen et dans les contextes semblables. Cette démarche nous a permis d'élaborer le cadre de référence qui a servi de matrice à cette recherche. Il comporte essentiellement trois dimensions interreliées : la première dimension se rapporte à l'analyse des besoins, la deuxième dimension se rapporte à la formation continue et la troisième dimension se rapporte aux pistes d'action.

Les données de cette étude sont de type qualitatif et descriptif. Elles ont été recueillies auprès d'un échantillon de 22 instituteurs, 12 directeurs d'établissements scolaires (soit 34 instituteurs sur 84) et 4 inspecteurs de l'ISSEG. En vue de procéder à la cueillette des données, nous nous sommes servi de trois techniques de communication orale, estimées appropriées pour le contexte guinéen en général et les écoles primaires protestantes en particulier. Notamment, il s'agit de la technique du groupe nominal (TGN), de la technique du groupe de discussion (TGD) et enfin, de l'entrevue semi-structurée. Nous avons construit trois types d'instruments correspondant à l'utilisation de chaque technique. Ces instruments ont servi de guides à chaque séance de collecte. Les données ont été traitées et validées par triangulation suivant la méthode proposée par d'Huberman (1991).

Au terme de l'analyse, les principaux besoins prioritaires se présentent comme suit : les besoins de formation nés des situations pédagogiques, les besoins nés des situations du contexte institutionnel et les besoins nés des situations socioprofessionnelles.

Les besoins prioritaires nés des situations pédagogiques se présentent comme suit :

- 1) la méthode de l'enseignement du français, 2) les méthodes d'enseignement en général ;
- 3) la didactique des matières ; 4) les connaissances psychopédagogiques de l'enfant et le suivi d'un élève en difficulté d'apprentissage ; 5) les difficultés de planification d'activités

pédagogiques et de gestion de classe ; 6) l'éthique professionnelle ; 7) l'utilisation du matériel géométrique ; 8) l'évaluation des activités pédagogiques.

Les besoins prioritaires nés des situations du contexte institutionnel ou besoins institutionnels sont propres au système scolaire guinéen. Ils se présentent comme suit : 1) l'initiation à l'utilisation des manuels scolaires et enfin, 2) l'initiation à l'utilisation des guides pédagogiques.

Les besoins prioritaires nés des situations socioprofessionnelles sont des carences personnelles ou individuelles qui ne sont pas directement liées à la profession enseignante, mais qui ont un impact négatif sur la prestation enseignante et le rendement scolaire des instituteurs. De manière succincte, les besoins perçus se présentent comme suit : 1) la maîtrise du français comme langue véhiculaire de l'enseignement ; 2) la communication et enfin, 3) la culture générale des instituteurs des écoles protestantes de Guinée.

En faisant une synthèse des pistes d'action, nous retenons celles-ci : 1) l'identification des besoins et des attentes qui ont trait à la formation continue des instituteurs ; 2) la sensibilisation des instituteurs, directeurs et propriétaires d'écoles à la nécessité de la formation continue ; 3) la mise sur pied de journées pédagogiques dans chaque école primaire ; 4) l'organisation de séminaires annuels de formation continue formelle ; 5) la mise sur pied d'un réseau de suivi pédagogique dans chaque école primaire ; 6) l'instauration d'un système de bourses et de voyages d'études, 7) l'implantation des bibliothèques scolaires par établissement, 8) la répartition des frais à déboursier pour la formation des instituteurs entre bénéficiaires et employeurs et enfin, 9) l'utilisation des ressources humaines sur place pour assumer la formation.

## APPORTS DE LA RECHERCHE

Un des principaux apports de cette recherche est que, contrairement aux recherches précédentes qui se sont intéressées uniquement aux écoles publiques de Guinée, notre étude s'est exclusivement penchée sur un des réseaux d'écoles privées. La force de cette recherche est le fait d'avoir réalisé une étude empirique sur la formation continue des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Les résultats serviront de mobiles pour formuler les recommandations pertinentes qui s'inscrivent d'une part, dans une démarche de sensibilisation des responsables et, d'autre part, dans une démarche de qualification des instituteurs des écoles primaires protestantes.

Le second apport de la présente recherche est que, contrairement à la plupart des démarches d'analyse de besoins de formation continue qui s'intéressent aux responsables pour déterminer les besoins et les attentes, notre étude s'est intéressée avant tout aux instituteurs, aux directeurs d'établissements et aux inspecteurs. C'est donc une démarche qui privilégie, d'une part, la participation de toutes les couches qui représentent les principaux acteurs des écoles primaires protestantes et d'autre part, une analyse holistique des besoins de formation continue. À notre point de vue, cette démarche est d'une importance capitale pour une analyse pertinente des besoins de formation continue et pour l'amélioration de la qualification professionnelle des instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée. Elle est centrée à la fois sur les compétences collectives et sur les compétences individuelles.

Enfin, un autre apport de cette recherche est le fait d'avoir dégagé de manière systématique, les besoins nés des situations pédagogiques, les besoins nés des situations du contexte professionnel et des besoins nés des situations individuelles, mais qui ont une certaine influence sur la prestation enseignante. Cette démarche nous a permis de repérer

non seulement les points forts et les lacunes, mais aussi et surtout de cibler les principales carences comme besoins prioritaires et attentes en vue de planifier une éventuelle formation continue à l'intention des instituteurs des écoles primaires protestantes.

## **IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES DE LA RECHERCHE**

Sur le plan théorique, cette recherche contribue à valider une approche méthodologique qui passe par de multiples sources pour mener à bien une analyse de besoins. Les résultats issus de cette démarche nous ont permis de comprendre les difficultés pédagogiques pratiques, ainsi que les voies et moyens reliés à la résolution de ces difficultés.

Sur le plan des écoles privées, bien que ce secteur ait consenti d'innombrables efforts à la scolarisation des enfants, il n'en demeure pas moins que les écoles privées sont l'un des secteurs éducatifs les plus omis par les investisseurs et par les chercheurs du terrain. C'est un champ vierge qui a beaucoup d'attentes. Ainsi, cette recherche devrait attirer l'attention des chercheurs et des décideurs sur le secteur éducatif privé confessionnel.

Sur le plan des écoles primaires protestantes, cette recherche a permis de jeter les bases d'un éveil de conscience chez les instituteurs et de les initier à la recherche des solutions, ainsi qu'à la démarche d'un processus d'apprentissage continu. Le renouvellement des connaissances, les réformes scolaires et des mutations dans le domaine des métiers nous imposent ce processus d'apprentissage continu.

Étant donné que les instituteurs des écoles primaires protestantes de Guinée possèdent des niveaux de formation et de qualification très diversifiés, cette recherche aborde la qualification professionnelle à l'enseignement non par niveau, mais plutôt par types de besoins de formation continue en cours d'emploi. Cette approche leur servira de



moyen pour prendre conscience de leurs propres carences pédagogiques. Ainsi, la qualification qui fait défaut présentement devrait contribuer à améliorer le rendement scolaire présentement à la baisse.

## **LIMITES DE LA RECHERCHE**

S'agissant des limites qui se rapportent à cette recherche, il convient de souligner que les contraintes reliées au temps, au budget, aux objectifs et limites d'un mémoire de maîtrise ne nous ont pas permis de couvrir toutes les écoles privées du pays entier, des chrétiennes en particulier. Les écoles primaires de l'Église catholique romaine en République de Guinée ne faisaient pas partie de notre échantillon. Eu égard à ces considérations, il importe de souligner que les résultats obtenus au terme de cette étude ne concernent que les instituteurs des écoles primaires protestantes et ne sont pas généralisables à l'ensemble des écoles chrétiennes de Guinée.

D'autre part, les contraintes reliées au temps, au budget, aux limites et aux objectifs d'un mémoire de maîtrise ne permettent pas de couvrir toutes les écoles privées du pays. Étant donné les considérations ci-dessus, cette recherche se limite au niveau des écoles primaires protestantes.

En outre, compte tenu du fait que les sujets de la présente recherche (instituteurs) n'ont pas une formation approfondie, ils n'ont pas d'excellent référent conceptuel. Ainsi, les concepts qu'ils emploient, n'ont pas toujours le même sens que la théorie lui donne. Par exemple, pour eux, *communication et français*, semblent avoir la même définition. Alors que pour nous en Amérique du nord où les concepts sont tous théoriquement appuyés, les deux mots ne revêtent pas toujours le même sens dans notre contexte.

Autre limite de cette étude, les résultats auraient probablement été différents et nuancés, si nous avions abordé la problématique par le biais des problèmes rencontrés par les instituteurs, les directeurs et des inspecteurs du leur point de vue (la représentation de leurs problèmes) et nous permettre d'en déduire leurs besoins de formation continue le résultat serait probablement différent que de procéder directement à l'identification des besoins de formation continue. La majorité des participants ont répondu aux questions en rapport avec les tâches formulées et non en décrivant leurs propres problèmes dans leurs propres mots.

Par ailleurs, il n'a pas été toujours possible, par l'utilisation des deux techniques (une qui suivait directement l'autre), de faire une adéquation entre les besoins prioritaires exprimés et les pistes d'action élaborées, compte tenu du fait que ce ne sont pas les mêmes techniques. Cependant, il convient de préciser que les participants de chaque site avaient à leur possession, les besoins prioritaires perçus pour lesquels ils devraient trouver les pistes d'action. Il en est de même en ce qui a trait à la distinction entre Messieurs DIALLO Alpha Mamadou (1997) et DIALLO Ibrahima Ninguélandé (1997). Étant donné que les ouvrages consultés ne sont plus à notre portée pendant la rédaction, il n'a pas été possible de repérer et de faire une distinction entre les deux auteurs qui ont écrit en 1997 sur le même sujets et qui portent les mêmes noms. Telles sont les limites de cette recherche.

## BIBLIOGRAPHIE

- AL-KHAYYAT, Ridha (1998), *Training and Development Needs Assessment: A Practical Model for Partner Institutes*, Journal of European Industrial Training, vol. 22, n° 1.
- ALLARD, René (1997), «Le perfectionnement des enseignants, recherche sur le perfectionnement des enseignants de la région de la Mitis, de l'Est du Québec, de Nordet et du Grand-portage », édition spéciale de la revue *Ligne directe*, Ex 2, Centrale de l'enseignement du Québec, Université du Québec à Rimouski, Canada.
- ARTAUD, Gérard (1985), *L'adulte en quête d'identité*, Les éditions de l'Université d'Ottawa.
- AUBIN, Gabriel (1979), *L'analyse institutionnelle, La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, CADRÉ, Montréal.
- AUBIN, Cabriel, (1979), *L'analyse institutionnelle, la technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, Montréal, Québec.
- BAILLAUQUES, Simone (1999), *Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation*, Édition De Boeck, Belgique.
- BEAUCHEMIN, C. (1983), *Évaluation des besoins des maîtres de français, langue maternelle, en Ontario*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- BOURGEOIS, Étienne (1991), *L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique*, Mesure et évaluation en éducation, vol. 14, n° 1.
- BOUTEILLER, Dominique (automne 1997), *Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu*, Gestion, vol. 22, n° 3.
- BRAMLEY, Peter (1989), "Effective Training", dans *Journal of European Industrial Training*, vol. 13, n° 7.
- BROSSARD, Luce (1999), «La formation continue : une voie vers l'apprentissage continu » dans *Vie Pédagogique*, n° 113, Montréal, Québec.
- CAUTERMAN, Marie-Michèle (2000), «Formation des enseignants : la formation continue des enseignants est-elle utile ? », dans *Vie actualité*, n° 255, Paris, France.
- Centre International d'Études Pédagogiques - Sèvres, Cellule Nationale de l'Évaluation du Système Éducatif (CIÉPS/CNÉSE, 1998), *Évaluation du système guinéen. Évaluation de la deuxième année - Rapport*, Conakry, République de Guinée.

- Centre International d'Études Pédagogiques - Sèvres, Cellule Nationale de l'Évaluation du Système Éducatif (CIÉPS/CNÉSÉ, 1999), *Évaluation du système guinéen. Évaluation de la quatrième année - Résumé et premières suggestions*, Conakry, République de Guinée.
- Centre International d'Études Pédagogiques - Sèvres, Cellule Nationale de l'Évaluation du Système Éducatif (CIÉPS/CNÉSÉ, 1999), *Évaluation du système guinéen. Évaluation de la quatrième année - Rapport*, Conakry, République de Guinée.
- Centre International d'Études Pédagogiques - Sèvres, Cellule Nationale de l'Évaluation du Système Éducatif (CIÉPS/CNÉSÉ, 2000), *Évaluation du système guinéen. Évaluation de la sixième année - Rapport*, Conakry, République de Guinée.
- Centre International d'Études Pédagogiques - Sèvres, Cellule Nationale de l'Évaluation du Système Éducatif (CIÉPS/CNÉSÉ, 2001), *Évaluation du système guinéen. Évaluation de la sixième année - Rapport et premières suggestions*, Conakry, République de Guinée.
- Centre International d'Études Pédagogiques - Sèvres, Cellule Nationale de l'Évaluation du Système Éducatif (CIÉPS/CNÉSÉ, 1998), *Évaluation des Associations des parents d'élèves et amis de l'élève (APAE)*, Rapport, MEPU, Conakry, République de Guinée.
- Centre régional de recherche et de documentations pédagogiques, *Un essai de formation continue dans le premier cycle*, Montréal, Québec, février 1977.
- CÔTÉ, Line (vol. 22, n° 3, automne 1997), « Réingénierie de la formation : pour une approche renouvelée de l'analyse des besoins de formation en entreprise », dans *Gestion*, Montréal, Québec.
- DIALLO (AM) Alpha Mamadou (1997), *Atelier national sur la pertinence de la formation dans les ENI : États des lieux*, Conakry, République de Guinée.
- DIALLO (IN) Ibrahima Ninguélandé (1997), *Atelier national sur la pertinence de la formation dans les ENI : les curriculas*, Conakry, République de Guinée.
- Direction nationale de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels – *Projet FIMG*, Conakry, République de Guinée, avril 2000.
- DITISHEIM, Mona (1984), *Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation*, thèse de doctorat (FES) Université de Montréal, Québec.
- FORTIN, Marie Fabienne (1996), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*, Décarie Éditeurs inc., Montréal, Québec-Canada.
- HEBERT, Paul A. et al (1994), *Rapport de mission d'étude sur l'enseignement privé – Banque Mondiale*, Conakry, République de Guinée.

- HARAMEIN, Ali, (1993), *Expérience de supervision en recherche – formation du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport*, colloque présenté à l'Université de Montréal, Québec.
- HÉTU, Jean-Claude (1991), *L'interaction comme source de changement*, Presse de l'Université de Québec, Canada.
- HÉTU, Jean-Claude (1996), *La pratique réflexive. Démarche d'interprétation et de recherche de sens chez des novices, vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation*, (FES) Université de Montréal, Québec.
- HÉTU, Jean-Claude (1991), *Le récit de ma pratique et ma formation de praticien*, Échos du 25<sup>e</sup> anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation (1965-1990), Tome 2, colloque, Université de Montréal.
- HUBERMAN, A. Michael *et al.* (1991), *Analyse des données qualitatives. Recueil de méthodes*, Éditions DeBoeck Université, Belgique.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), *La formation continue en question ?*, Montréal, Québec, mai 1996.
- Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), *La formation continue, une perspective à renforcer*, Montréal, Québec, Canada, février 1996.
- Institut national de recherche pédagogique (INRP), *Être et devenir professeur des écoles. Perspectives documentaires en éducation*, n° 46/47, Paris, France, 1999.
- Institut national de recherche pédagogique (INRP), *La gestion des compétences dans l'éducation nationale*, n° 30, Recherche et formation pour les professions de l'éducation, Paris, France, 1999.
- Institut national de recherche pédagogique (INRP), *Perspectives documentaires en éducation*, n° 48, Paris, France, 1999.
- JOHNSTONE, Patrick (1994), *Flashes sur le monde. Un guide pour l'intercession*, Éditions Farel, Cedex 2, France.
- JOHANNSON, Kart (1986), *Formation continue et éducation pour la paix*, Revue internationale des enseignants, n° 4, publication de la fédération syndicale et pédagogique (RDA), Berlin, Allemagne.
- JOHANNSON, Kart (1985), *Un défi au système de formation continue des adultes*, Revue internationale des enseignants, n° 2, publication de la fédération syndicale et pédagogique (RDA), Berlin, Allemagne.
- KABA *et al.* (1998), *Évaluation des associations de parents d'élèves et amis de l'école (APEAE) -Rapport*, Cellule nationale de coordination de l'évaluation du système éducatif guinéen, Conakry, Rép. De Guinée.

- KARSENTI, Thierry *et al* (2000), *Introduction à la recherche en éducation*, Éditions du CRP Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- KATOROZ, Stéphanie (1985), *Les règles d'or de l'instituteur*, Encyclopédie pratique pour l'Afrique, Nathan, Afrique, Les nouvelles éditions africaines, France.
- KAUFMAN, Roger (1987), "A Needs Assessment Primer", dans *Training and Development Journal*.
- « La formation continue, une voie vers l'apprentissage continu » dans *Vie pédagogique*, n° 113, Mont-Royal, Québec, Canada, 1999.
- « La formation des enseignants, I- des approches contrastées », dans *Revue internationale d'éducation*, n° 20, Centre International d'études pédagogiques, Sèvres, Paris, France, décembre 1999.
- « La formation des enseignants, II- des problématiques convergentes », dans *Revue internationale d'éducation*, n° 21, Centre International d'études pédagogiques, Sèvres, Paris, France, décembre 1999.
- LAPOINTE, Jacques (1992), *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation*, Bibliothèque nationale du Canada.
- LARUE, Marcel *et al* (1997), *Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*, Commission de l'enseignement professionnel, Québec, Canada.
- LATRY, Alain (1985), *L'analyse des besoins de formation des enseignants du Québec en mécanique industrielle au secondaire*, mémoire de maîtrise, FES, Université de Montréal, Québec.
- LEAT, Michael James *et al* (vol. 21, issue 4, 1997), "Training Needs Analysis: Weaknesses in the Conventional Approach", dans *Journal of European Industrial Training*.
- LEIGH, Doug *et al.* (vol. II, n° 1, printemps 2000) « Alternative Models of Needs Assessment: Selecting the right one for your organisation », *Human Resource Quarterly*.
- LEGENDRE, Renald (1993), *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal.
- LENO, Silas (1996), *Rapport d'activités de la DNÉPG, passation de services entre le SPÉEG et le SÉCADOS*, Conakry, République de Guinée.
- LÉON, Yvonne (1973), *Formation permanente des enseignants*, Éditions Fleurus, Paris.
- LEVESQUE, Carole (2001), *Représentations des finissants en enseignement au secondaire à l'égard de leur future formation continuée*, Thèse de doctorat, Faculté des Études Supérieures, Université de Montréal, Québec.
- LÉVESQUE, Marcienne (2001), *Globalisation et éducation, éducation, développement, coopération et recherche dans le contexte de la mondialisation, 1<sup>er</sup> forum 'Éducation et développement'*, AÉÉSSÉ, Édité par LABRIPROF-CRIPE, Université de Montréal.

- MARTIN Jean Yves *et al* (1993), *Pour la qualité de l'école primaire en Guinée*, Unesco, Éditions IIPE, Paris.
- McAFEE, R. Bruce (1982), "Using Performance Appraisals to Enhance Training Programs", dans *Personal Administrator*, novembre.
- McBRIDE, Rob (1989), *The In-Service Training of Teachers, Some Issues and Perspectives*, The Falmer Press, London, England.
- MEQ, (septembre, 2000) *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec.
- MILLIMOUNO, Faya Lansana (1999), *Analyse des besoins de formation en gestion des directeurs d'école secondaire de Guinée*, thèse de doctorat, FES, Université de Montréal,
- Ministère de l'Éducation – Québec février 1999, Université du Québec à Rimouski, 1998.
- Ministère de l'éducation nationale (1997), *Déclaration de la politique éducative*, Éd. Sinda, Conakry, République de Guinée, 1997.
- Ministère de l'éducation pré-universitaire et de l'éducation civique (1999), *Années scolaires 1998-1999. Données statistiques - enseignement primaire*, Conakry, République de Guinée.
- Ministère de l'Éducation – Québec (1990), *Répertoire des activités de perfectionnement à l'intention du personnel enseignant*, Bibliothèque nationale du Québec, Canada, mai 1990.
- Ministère de l'Éducation – Québec (mai 1991, *Répertoire des activités de perfectionnement à l'intention du personnel enseignant*, Bibliothèque nationale du Québec, Canada.
- Ministère de l'Éducation – Québec (février 1999), Université du Québec à Rimouski *Orientation pour la formation continue du personnel enseignant*, Rimouski, Québec.
- MOORE, Michael L. *et al.* (Juillet 1978), "Training Needs Analysis: Review and Critique", dans *Academy of Management Review*.
- MOREAU, Kénold, (1993), *Évaluation des besoins et programmes de formation des cadres et agents*, Québec, Canada.
- MUNGAT, Alain *et al*, (2000), *Les systèmes éducatifs africains, une analyse économique comparative*, Éditions DeBoeck Université, Belgique.
- NADEAU, Marc-André (1981), *l'évaluation des programmes d'études : théories et pratiques*, Presses de l'Université Laval Québec, (1<sup>ère</sup> édition).
- NADEAU, Marc-André, (1988), *l'évaluation des programmes d'études : théories et pratiques*, Presses de l'Université Laval Québec, (2<sup>e</sup> édition).
- NEWSTROM, John W. *et al.* (1979), "Selecting Needs Analysis Methods", dans *Training and Development Journal*, octobre.

- Organisation de coopération et développement de l'économie (OCDE), (1998), *L'école à la page, formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, Paris, France.
- PAIN, Abraham (1992), *Évaluer les actions de formation*, Les éditions d'organisation, Paris
- PELLETIER, Guy (1998), *Évaluation institutionnelle de l'éducation, défi, ouverture et impasse*, Éditions de l'ACFIDES, Québec, Canada.
- PERRENOUD, Philippe (1996), *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prises de conscience*, Université de Genève, Suisse, 1996.
- PERRENOUD, Philippe (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur
- RETUREAU, Daniel (1987), *La condition des enseignants*, Revue internationale des enseignants, publication de la Fédération syndicale internationale et pédagogique, Berlin, RDA.
- RHÉAUME, Denis *et al*, (1998), *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants*, Université du Québec, Canada.
- TARIK, Mohammed (1991), *Préférences d'enseignants marocains de sciences naturelles pour des objectifs et des formes d'activités de formation professionnelle continue*, thèse de doctorat, FES, Université de Montréal.
- TCHINO, Madeleine(2000), *Les besoins de formation en vue d'une insertion professionnelle des auditrices des institutions de formation et d'éducation féminine (IFEFF) de Côte d'Ivoire*, Université de Montréal.
- TOURÉ, Fodé Lamine (1997), *Atelier national sur la pertinence de la formation dans les ENI : formation des élèves maîtres dans les ENI*, Conakry, République de Guinée.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal, Québec, Canada.
- Vie pédagogique (n° 113, 1999), *La formation continue, une voie vers l'apprentissage continu*, Mont-Royal, Québec, Canada
- WESSMAN, Fred (février, 1975), "Determining the Training Needs of Managers", dans *Personnel Journal*.

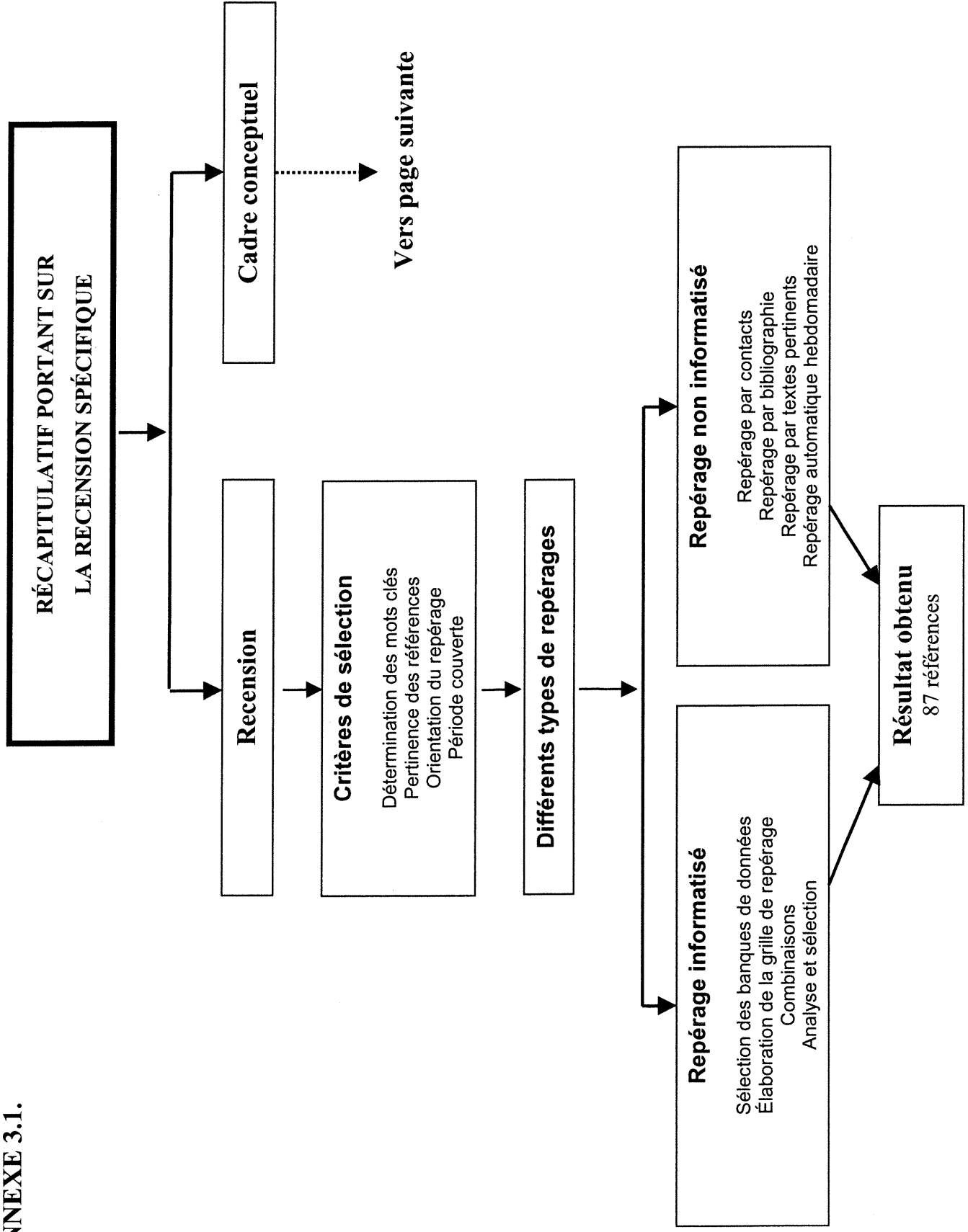


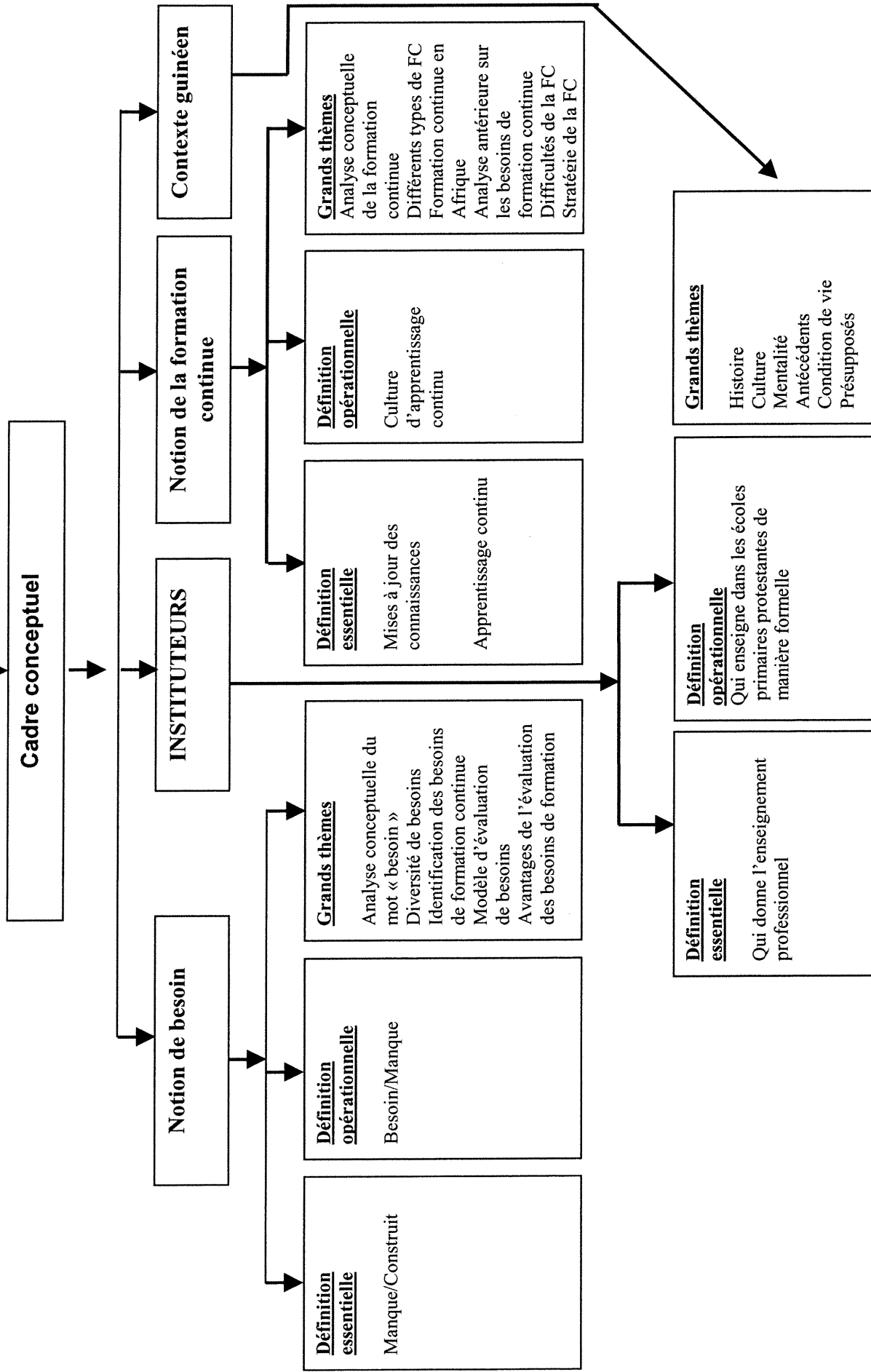
## ANNEXE 1

<b>TABLEAU COMPARATIF DES CROISSANCES ENTRE LES ÉCOLES PRIVÉES ET LES ÉCOLES PUBLIQUES</b>					
<b>No</b>	<b>Désignation</b>	<b>Primaires 1993</b>		<b>Primaires 1999</b>	
1	Établissements	Public	2 671	Public	3 318
		Privé	108	Privé	588
		Total	2 779	Total	3 906
2	Écoliers	Public	403 850	Public	619 925
		Privé	18 019	Privé	106 636
		Total	421 869	Total	726 561
3	Instituteurs	Public	8 078	Public	12 404
		Privé	499	Privé	3 108
		Total	8 577	Total	15 512

## ANNEXE 2

<b>TABLEAU COMPARATIF DE L'UNICEF SUR LA SCOLARISATION DE LA JEUNE FILLE</b>				
<b>No</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>1990</b>	<b>1994</b>	<b>Accroissement</b>
1	Effectif de filles/public	2 110	2 740	29,95 %
2	Effectif de filles/privé	783	1 175	50,06 %





## ANNEXE 4

<b>EMPLOI DU TEMPS DES SÉANCES DE COLLECTE</b>			
<b>No</b>	<b>Horaire</b>	<b>Activités</b>	<b>Thèmes</b>
1	8 h 00– 9 h 50	Débats	Recherche des pistes d'action Type de formation Ressources humaines
2	9 h 50 – 10 h 10	Pause-café	
3	10 h 15 – 12 h 30	Débats	Implication de la formation Moyens disponibles Responsabilités
4	12 h 30 – 14 h 00	Pause-repas	
5	14 h 00– 16 h 00	Débats	Choix de la période Choix du lieu Séance de clôture (récapitulatif des résultats et distribution des frais de transport)