

LA MOTIVATION À L'AUTOFORMATION DES ENSEIGNANTS RECRUTÉS DANS LE CADRE DU PROGRAMME PEJEN

Adama KÉRÉ

École Normale Supérieure (Burkina Faso)

adamakere@yahoo.fr

Résumé : L'autoformation s'illustre de plus en plus comme une approche incontournable pour le développement de compétences professionnelles (M. Hrimech, 2003), en complément ou en l'absence de formations professionnelles initiales ou continues. Malheureusement, en Afrique et particulièrement au Burkina Faso, peu d'études ont porté sur la thématique. Les rares auteurs qui se sont intéressés à ce champ d'étude ont axé leurs recherches sur les initiatives et obstacles liés à l'autoformation. Si les dimensions conceptuelles sociale et pédagogique ont été traitées, on peut cependant constater que la dimension psychologique, en l'occurrence la motivation, a été occultée. L'objectif de la présente contribution est d'analyser l'influence de la motivation autodéterminée (E. L. Deci & R. M. Ryan, 1985, 2002) sur l'autoformation des enseignants burkinabè recrutés à la faveur du Programme Emploi Jeunes pour l'Éducation Nationale (PEJEN). Pour ce faire, l'étude a utilisé un guide d'entretien semi-directif pour échanger avec 12 enseignants issus dudit programme. L'analyse de contenu thématique fait observer que lorsque la motivation est autodéterminée (régulation intégrée) chez les enseignants ex-PEJEN, ceux-ci ont tendance à poursuivre leur autoformation, même après leur titularisation, et, lorsque la motivation est moins autodéterminée (régulation externe ou introjectée), ils ont tendance à suspendre voire abandonner l'autoformation. Ce postulat de départ étant confirmé, l'article suggère aux autorités éducatives d'initier des formations professionnelles continues en ligne, à l'intention de ces enseignants, pour tenir compte du contexte sécuritaire réduisant la mobilité des différents acteurs.

Mots clés : autoformation, motivation, autodétermination, PEJEN, enseignants.

MOTIVATION FOR SELF-TRAINING AMONG TEACHERS RECRUITED UNDER THE PEJEN PROGRAMME

Abstract: Self-training is increasingly seen as an essential approach to developing professional skills (M. Hrimech, 2003), as a complement to, or in the absence of, initial or continuing vocational training. Unfortunately, in Africa, and particularly in Burkina Faso, few studies have focused on the subject. The few authors who have taken an interest in this field have focused their research on the initiatives and obstacles associated with self-training. While the social and pedagogical conceptual dimensions have been addressed, the psychological dimension, namely motivation, has been neglected. The aim of this contribution is to analyse the influence of self-determined motivation (E. L. Deci & R. M. Ryan, 1985, 2002) on the self-training of Burkinabe teachers recruited under the Programme Emploi Jeunes pour l'Éducation Nationale (PEJEN). To do this, the study used a semi-directive interview guide to talk to 12 teachers from this programme. The thematic content analysis showed that when the motivation of former PEJEN teachers was self-determined (integrated regulation), they tended to continue their self-training, even after their tenure, and when the motivation was less self-determined (external or introjected regulation), they tended to suspend or even abandon self-training. With this premise confirmed, the article suggests that self-directed learning should be encouraged.

Keywords: self-training, motivation, self-determination, PEJEN, teachers.

Introduction

La problématique de l'autoformation s'est imposée, au fil des ans, tant dans la littérature en sciences de l'éducation que dans les rencontres scientifiques. D'après P. Carré (2010a, p. 12), « aucun autre thème de la recherche en formation n'avait jusqu'alors fait l'objet d'une telle persistance sur le champ éditorial ». Cette thématique de l'autoformation n'est pas abordée que dans des publications. Elle a fait également l'objet d'événements scientifiques majeurs tels que la tenue de colloques sous régionaux et mondiaux, réunissant chercheurs et praticiens auxquels s'ajoute la création de plusieurs groupes de recherche notamment en Europe et en Amérique. Cet intérêt soudain et croissant des chercheurs européens et américains pour l'autoformation semble avoir laissé indifférents leurs homologues du continent africain.

Pourtant, la nécessité d'investiguer la problématique de l'autoformation se présente comme une exigence impérieuse. En effet, les compétences acquises en formation initiale, fut-elle professionnelle, ne peuvent constituer un « bagage pour la vie » quels que soient le niveau, la qualité ou la durée de cette action éducative. Par conséquent, les travailleurs sont contraints à une mise à jour inlassable de leurs compétences pour répondre aux multiples exigences de leur emploi. Si le renforcement des capacités des travailleurs se fait habituellement par la voie de la formation professionnelle continue, il faut aussi admettre que celle-ci, mieux adaptée, est très souvent inaccessible dans les pays africains. Partant, l'autoformation s'illustre aujourd'hui comme une approche complémentaire, incontournable pour le développement de compétences professionnelles (M. Hrimech, 2003) et mérite, de ce fait, d'être explorée.

En Afrique, et particulièrement au Burkina Faso, peu d'études, à notre connaissance, ont porté sur la thématique. Des rares auteurs qui se sont intéressés à ce champ d'étude, il y a C. S. Sylla (2020) qui s'est penché sur les stratégies d'autoformation chez des instituteurs sénégalais. Dans la même perspective, S. Coulibaly (2020) interroge les initiatives entreprises par les enseignants burkinabè sans formation professionnelle initiale dans le cadre de leur autoformation. O. Nana (2017), quant à lui, questionne les obstacles liés à l'autoformation chez les infirmiers burkinabè. Ces différentes contributions ont notamment porté sur les actions d'autoformation et les difficultés rencontrées par les acteurs. Si les dimensions sociale et pédagogique ont été traitées, on peut constater que la dimension psychologique a été occultée.

Or, d'après H-B Long (1991) cité par P. Carré (2010b), l'attention devrait être davantage accordée à la dimension psychologique de l'autoformation, cet « apprentissage autodirigé ». Pour C. Dupin (2017), qui est plus précis, le préalable à l'autoformation est l'apprenant motivé. En conséquence, l'étude de la motivation autodéterminée est importante car elle permet de prédire plusieurs effets selon R. J. Vallerand, N. Carbonneau et M-A. K. Lafrenière (2009). Si la motivation autodéterminée est essentielle à la réussite d'une action de formation, qu'en est-il de la motivation à l'autoformation des enseignants recrutés dans le cadre du Programme Emploi Jeunes

pour l'Éducation Nationale (PEJEN) ? Plus précisément, quelle est l'influence de la motivation autodéterminée des enseignants sur l'autoformation ?

Ce programme du gouvernement burkinabè a consisté à recruter, de 2016 à 2018, 9000 jeunes diplômés des universités ayant le niveau Bac+2 pour en faire des enseignants des lycées et collèges. Les jeunes diplômés ont bénéficié d'une formation professionnelle initiale de seulement deux à trois mois à l'École Normale Supérieure (ENS) avant de rejoindre les établissements scolaires pour y enseigner deux disciplines dont l'une, parfois les deux, est « étrangère » au parcours universitaire de l'intéressé. N'ayant reçu qu'une formation très courte pour exercer le métier, sans perspectives de formations professionnelles continues formelles, il ne leur resterait que l'autoformation pour développer et consolider, tout au long de leur carrière, les compétences attendues de l'enseignant. L'objectif de l'article est d'analyser l'influence de la motivation autodéterminée (E. L. Deci & R. M. Ryan, 1985, 2002) sur l'autoformation des enseignants. Partant, le positionnement de la présente contribution est de considérer que lorsque la motivation est autodéterminée (régulation intégrée) chez les enseignants ex-PEJEN, ceux-ci ont tendance à poursuivre leur autoformation, même après leur titularisation, et, lorsque la motivation est moins autodéterminée (régulation externe ou introjectée), ils ont tendance à suspendre voire à abandonner l'autoformation. Mais avant la vérification de cette hypothèse, voyons à quoi renvoient le concept de l'autoformation et la théorie de l'autodétermination. Après ceci, nous présentons la méthodologie de recherche, les résultats et les discussions.

1. Le cadre conceptuel et théorique

1.1. *L'autoformation*

Le concept d'autoformation est complexe à étudier et ce d'autant que des confusions peuvent vite s'établir avec plus d'une dizaine d'autres expressions : autoformation, apprentissage autodirigé, apprentissage autogéré, apprentissage auto-organisé, apprentissage autonome, auto-apprentissage, auto-développement, auto-enseignement, auto-éducation, auto-instruction, autodidaxie, formation individualisée, formation personnalisée (P. Carré, 1993). Pour P. Carré (2010a), ces expressions plus ou moins proches et omniprésentes dans la littérature en sciences de l'éducation sont loin d'être des synonymes. Dès lors, comment définirait-on l'autoformation ?

Visiblement, le concept ne se laisse pas appréhender facilement si l'on se réfère aux propos tenus à son égard : « attracteur polysémique et rassembleur, obscur et séduisant » (P. Carré, 2010a, P. 1) ; concept « ambigu tant aux plans sémantiques et terminologiques qu'aux plans opératoires et méthodologiques » (N. A. Tremblay, 2003, P. 59). Est-ce parce qu'il reste toujours un domaine de recherche émergent que le concept d'autoformation apparaît comme « un terme aux contours changeants ou mal définis référant à plusieurs réalités différentes, parfois contradictoires » (N. A.

Tremblay, 2003, P. 59) ? Vraisemblablement, l'autoformation, encore en quête d'une définition (J. Eneau & N. A. Tremblay, 2006), demeure au stade de préconception (P. Carré, 2010a), mais un préconception qui possède tout de même une vertu éminemment fédératrice (Cyrot, 2011, p. 331).

Le concept d'autoformation, difficile à définir du fait de son caractère éclectique, peut cependant être appréhendé, *a minima*, par « le plus petit dénominateur commun de ses déclinaisons multiples » qui le présente comme la « formation par soi-même » (P. Carré, 2010a, P.1). Ainsi, d'après (P. Carré, 2010, P.2), « ce qui est commun aux entendements épars, parfois contradictoires de la notion, réside dans le fait d'apprendre, ou de se former « par soi-même ». N. A. Tremblay (2003), cité par F. d'Ortun, J. Pharand (2012, p. 3), se reconnaît dans ces propos en affirmant que « l'autoformation est habituellement définie comme un dispositif de formation où l'apprenant prend l'initiative et choisit de manière autonome les buts et les méthodes d'apprentissage et acquiert des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu ». Ces conceptions mettent au centre le paradigme de *l'agentivité* (P. Carré, 2010a) : le formé est auteur et acteur de sa propre formation. Toutefois, l'autoformation ne doit pas être envisagée comme une « soloformation » qui consiste à apprendre tout seul (A. Moisan & J. Kaplan, 2010). En effet, l'auto-formé, en plus de la mobilisation de ses ressources personnelles, a recours à des ressources extérieures comme l'environnement physique, matériel et humain.

Dans le cadre du présent article, l'autoformation est conçue comme une pratique éducative où l'apprenant est à la fois l'initiateur, le métronome, celui qui crée ou sollicite des ressources aussi bien personnelles qu'extérieures pour sa propre formation. Tout ceci exige de l'individu une motivation qui détermine sa réussite.

1.2. La théorie de l'autodétermination (TAD) et ses sous-théories

Dans la littérature, il est régulièrement question de trois formes de motivation : la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et l'amotivation.

1.2.1. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque a pour but des fins extérieures à l'activité elle-même. Ce type de motivation « fait référence à toutes les situations où l'individu effectue une activité pour en retirer quelque chose de plaisant par ailleurs, tel que l'argent ou pour éviter quelque chose de déplaisant » (F. Fenouillet & A. Lieury, 1996, p. 96). Ce serait par exemple le cas d'un enseignant qui s'engage dans une activité d'autoformation dans la perspective d'une reconversion professionnelle, du fait de la pénibilité de l'enseignement.

D'après R. J. Vallerand (1993), E. L. Deci, R. M. Ryan (1985) et leurs collègues ont défini quatre types de motivation extrinsèque selon le niveau d'autonomie impliqué. Ils placent les différents types de motivation extrinsèque sur un *continuum* en fonction du

degré de sentiment d'autodétermination ; le sentiment d'autodétermination est l'impression qu'a l'individu de se sentir libre d'opérer ses propres choix et d'être à l'origine de ses comportements, donc d'agir sans aucune contrainte. Ainsi :

- La motivation extrinsèque la moins autodéterminée est la « régulation externe » : dans ce cas, le comportement est entièrement régulé par des contingences externes à l'action, comme des récompenses matérielles et des contraintes imposées par une autre personne. Par exemple, un travailleur qui accepte d'entrer en formation sous peine de perdre son emploi ou parce que c'est le moyen pour lui d'accéder à un emploi mieux rémunéré est dit « motivé par régulation externe ».
- Le niveau suivant est celui de la « régulation introjectée ». Dans le cas de la motivation extrinsèque par régulation introjectée, le sujet intériorise les motifs de son comportement. En dépit de cette intériorisation, le comportement ne peut être qualifié que de partiellement autodéterminé, parce que la personne agit en réponse à des contraintes qu'elle s'impose. Ce serait, par exemple, le cas d'un enseignant qui entrerait en formation pour éviter d'être embarrassé de ne pas pouvoir répondre à une question d'un élève sur un sujet au programme.
- Dans le cas de la « régulation identifiée », à mesure que le comportement devient valorisé et jugé important par le sujet, il devient perçu comme étant librement choisi par lui. Il s'agirait d'effectuer des activités « car elles sont considérées comme importantes, comme ayant un sens profond pour l'individu, ce qui leur donne une certaine valeur » (F. Fenouillet 2003, p. 80), même si les activités en elles-mêmes peuvent lui paraître déplaisantes. Ce serait le cas du travailleur qui décide de passer son permis de conduire, non pas parce qu'il y est obligé, mais parce que savoir conduire le rendrait plus autonome à son poste de travail.
- Lorsque l'individu agit librement et en cohérence avec la conception qu'il a de lui-même, de ses sentiments et émotions, les auteurs parlent ici de « régulation intégrée ». La régulation intégrée est la forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque. Le sujet va en formation professionnelle parce que cela est conforme à ses aspirations personnelles, parce qu'il estime que cela va de soi.

1.2.2. *La motivation intrinsèque*

La motivation intrinsèque a pour but l'intérêt pour l'activité elle-même. Elle se réfère à la réalisation d'une activité pour elle-même et pour le plaisir que celle-ci procure. Précisément, il s'agit pour l'individu d'effectuer des tâches qui sont jugées par lui très intéressantes. En somme, « une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même » (R. J. Vallerand, 1993, p. 536).

Outre la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque, il y a un autre type de motivation décrit par E. L. Deci et R. M. Ryan (1985) : l'amotivation.

1.2.3. *L'amotivation*

L'amotivation est la dernière forme de construit motivationnel proposée par E. L. Deci et R. M. Ryan (1985). D'après N. Hauw (2006, p. 33), Pelletier et ses collègues (1999) ont proposé d'appréhender l'amotivation sous quatre formes distinctes mais fortement imbriquées. L'amotivation liée à un manque d'habileté vise les individus qui refusent de s'engager dans une activité pour la simple raison qu'ils estiment ne pas être suffisamment doués pour la réussir. La deuxième forme d'amotivation est due à la conviction des sujets de ne pas être en possession des qualités stratégiques qui leur permettent d'atteindre le but fixé. Également, il y a amotivation lorsque certaines personnes refusent de s'engager dans une activité parce qu'elles estiment que celle-ci est trop coûteuse en termes d'effort. Enfin, le quatrième type d'amotivation est la perception globale d'un individu que tout ce qu'il tente est voué à l'échec.

En définitive, dans le cas de l'amotivation, l'individu n'est motivé, ni de façon intrinsèque ni de façon extrinsèque, et affiche une absence totale d'autodétermination (P. Sarrazin, 2001). L'amotivation, de ce fait, figure au niveau le plus bas du modèle hiérarchique de la motivation de R. J. Vallerand et al. (2009).

1.2.4. *Les types de motivation organisés sur un continuum*

Si les premières recherches sur la motivation intrinsèque et extrinsèque ont appréhendé ces deux concepts comme étant des dimensions dichotomiques, il semble qu'il faille envisager, aujourd'hui, l'existence de différents types de motivations organisés selon un *continuum* d'autodétermination (P. Sarrazin, 2001). Au niveau le plus élevé de l'autodétermination correspond la motivation intrinsèque. Ensuite viennent, dans l'ordre, les types de motivation extrinsèque par régulation intégrée, identifiée, introjectée et externe. Enfin se situe, au plus bas niveau de l'échelle, l'amotivation qui représente la forme de motivation la moins autodéterminée ou l'absence totale de motivation (D. Tessier, P. Sarrazin & D. Trouilloud, 2006).

2. La méthodologie

La recherche a pris l'option de s'adosser à la démarche qualitative, jugée pertinente au regard de la nature des informations à collecter. Il s'agissait d'obtenir chez les enquêtés qu'ils décrivent, en utilisant leurs propres mots, une expérience personnelle et subjective ainsi que les ressources mobilisées à cet effet. La recherche s'est intéressée essentiellement aux enseignants recrutés dans le cadre du programme PEJEN. De cette population, ont été retenus 12 individus qui ont constitué l'échantillon de l'enquête. La diversification des profils des enquêtés a été le critère principal pour les sélectionner. Les enseignants recrutés dans le cadre du programme et qui ont quitté la profession n'ont pas été concernés par la collecte des données. Pour préserver l'anonymat, un code a été attribué à chaque enquêté : le code « P8 Droit, Français/Histoire-Géographie », par

exemple, désigne le professeur au 8^{ème} entretien, qui est juriste de formation universitaire et qui enseigne le Français et l'Histoire-Géographie.

Un guide d'entretien semi-directif a été utilisé à cet effet. Les entretiens ont été menés en 2022, soit un an après le dernier concours d'intégration à la Fonction publique les concernant. Il s'est agi d'entretiens de face à face avec 7 enquêtés et par téléphone avec les 5 autres. Du fait du contexte sécuritaire très précaire au Burkina Faso, les déplacements ne sont pas sans risques majeurs. Les échanges, qui ont porté sur la motivation à l'autoformation des enseignants ex-PEJEN, ont été enregistrés et transcrits intégralement. Les données ainsi collectées ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique. Les résultats, soutenus par les verbatim significatifs, sont présentés dans les lignes qui suivent.

3. Les résultats

3.1. *Stratégies d'autoformation*

La première question posée aux enquêtés s'est intéressée aux stratégies déployées dans le cadre de l'autoformation. Plus précisément, comment se sont-ils formés après leur courte formation à l'ENS ?

Tous les 12 enseignants interviewés indiquent qu'ils ont eu recours aux livres pour se former :

« J'ai fait beaucoup d'exercices et de lecture. J'avais pris le soin de m'équiper en documents avant de rejoindre mon établissement d'affectation. » (P2 Histoire, Histoire-Géographie / Français).

« J'avais acheté des livres puisqu'on ne pouvait pas toujours compter sur les collègues. Il y a des établissements où on est parfois le seul enseignant de sa matière. » (P4 SVT, SVT/PC¹).

« Il me fallait consulter tout document en lien avec ce que j'enseigne et je n'avais pas toujours besoin d'aller voir des collègues pour ça. » (P6 Français, Français/Histoire-Géographie).

« J'ai acheté des livres du programme des classes de 4^{ème} et 3^{ème} pour m'exercer. » (P5 Maths, Maths/PC).

Outre les livres, près de la moitié des enseignants disent avoir diversifié les moyens utilisés pour leur autoformation. Ils mentionnent, dans leurs discours, les ressources sur Internet et/ou le recours à un tiers :

« J'étais aussi tout le temps sur les sites en anglais. » (P1 Français, Français/Anglais).

« Il fallait s'arranger pour se former avec les ressources en ligne et auprès de quelques collègues, surtout pour les maths. Tout mon argent était dépensé dans la connexion Internet à force de télécharger des fichiers. Mais ce n'était pas facile avec une connexion instable. » (P9 SVT, SVT/Maths).

« J'ai eu la chance de rencontrer un aîné du lycée et qui est enseignant titulaire dans les matières que je devrais enseigner. Avec lui, j'ai beaucoup travaillé les week-ends et quelques soirs

¹ Sciences de la Vie et de la Terre/Physique-Chimie

pendant la première année. Mais je continue de le consulter quand je rencontre des difficultés. » (P10 Géographie, Français/Histoire-Géographie).

« Il m'arrivait d'appeler un ami qui est aux USA pour initier des conversations en anglais et je pouvais me permettre d'utiliser certains mots en français et lui me donnait les sens. Il faut dire que je regardais certaines vidéos courtes en anglais. Pour la géographie, j'apprenais beaucoup par les livres scolaires. » (P11 Histoire, Histoire-Géographie/Anglais).

« Le conseiller pédagogique m'a beaucoup aidé avec la documentation sur la préparation des cours. Parfois, il me demandait de faire la simulation de la présentation d'un cours en classe. J'ai énormément appris avec lui parce qu'il est très rigoureux. » (P12 PC, Maths/PC).

Tous les enquêtés n'ont malheureusement pas eu la chance de bénéficier de l'accompagnement des encadreurs pédagogiques ou des collègues de la discipline d'enseignement :

« Au départ, j'espérais compter sur l'appui des inspecteurs. À cause de la situation sécuritaire dans la province où je suis, les inspecteurs ne font pas de visite de classe dans mon établissement. » (P9 SVT, SVT/Maths)

« J'évitais d'aller voir les collègues qui n'hésitaient pas à se moquer de moi. » (P11 Histoire, Histoire-Géographie/Anglais).

Après l'évocation des ressources sollicitées, les enquêtés s'expriment sur les raisons qui les ont poussés à s'auto-former.

3.2. La motivation à l'autoformation

3.2.1. L'autoformation pour améliorer ses compétences

Pour quels motifs se sont-ils formés ? À cette question, la totalité des enquêtés affirment avoir eu recours à l'autoformation dans le but d'améliorer leurs compétences professionnelles. Toutefois, on peut constater, d'après leurs discours, que l'objet de l'apprentissage varie selon le parcours universitaire et les matières à enseigner :

« Mon niveau en anglais était très approximatif. Il fallait se mettre au travail... oui au travail ! Il fallait s'intéresser à tout ce qui sonne anglais. » (P1 Français, Français/Anglais).

« J'ai oublié une bonne partie de mes connaissances en P-C. Il me fallait passer mon temps à réviser les formules et à traiter les exercices. » (P4 SVT, SVT/PC).

« Moi j'étais déjà moins bon en PC que je détestais quand j'étais au lycée. » (P5 Maths, Maths/PC).

« En géographie là, il fallait se mettre dans la peau d'un élève pour lire les supports de cours au programme dans les différentes classes. » (P6 Français, Français/Histoire-Géographie).

« J'ai appris du Droit à l'université pour enseigner le français et Histoire-Géographie. Là je n'ai pas chômé ! Toujours en train de bouquiner comme un étudiant pour maîtriser 3 matières à enseigner. » (P8 Droit, Français/Histoire-Géographie).

« Est-ce qu'on peut enseigner une matière comme par exemple l'anglais que l'on ne maîtrise pas bien ? » (P3 Histoire, Histoire-Géographie/Anglais).

« Vous voyez, j'avais des lacunes en français, je devais forcément m'entraîner dans cette matière pour être un bon enseignant même si je ne rêve pas du titre du meilleur enseignant du Burkina Faso. » (P7 Anglais, Anglais/Français).

À travers ces discours, il apparaît que l'autoformation est l'activité éducative par laquelle les enseignants ex-PEJEN cherchaient à combler leurs insuffisances notamment dans la discipline « étrangère » à la formation universitaire reçue. Toutefois, pour certains parmi eux, l'autoformation devait permettre une mise à niveau dans la discipline universitaire de base :

« En Maths, il me fallait essayer de traiter également les exercices de la matière parce qu'on oublie. » (P5 Maths, Maths/PC).

« C'est vrai que j'ai fait l'anglais à l'université mais j'avais un vocabulaire pauvre. Si tu veux améliorer ton niveau en anglais, c'est de lire tout texte en anglais. Aussi, j'écoutais beaucoup les chansons en anglais et j'essayais de les traduire. » (P7 Anglais, Anglais/Français).

Outre l'apprentissage ou l'approfondissement du savoir à enseigner, les enquêtés disent s'être intéressés à l'autoformation pour le motif d'améliorer leur savoir enseigner :

« Le français est ma filière de formation universitaire, mais il me fallait savoir comment enseigner cette discipline. » (P1 Français, Français/ Anglais).

« Le problème, et c'est quand-même très utile, c'est avoir des notions en pédagogie et savoir comment préparer les fiches pédagogiques. La formation reçue à l'ENS n'était pas suffisante. Même ceux qui y ont fait une formation complète rencontrent des difficultés sur le terrain. » (P9 SVT, SVT/Maths).

« C'est à l'ENS que j'ai appris les B.A-BA du métier d'enseignant à travers les cours de pédagogie et de didactique. Nous avons reçu juste quelques notions et je me devais de continuer à me former pour être à la hauteur de ce qu'on attendait de moi. » (P8 Droit, Français/H-G).

« Moi je n'avais jamais enseigné en dehors des cours d'appui à domicile. (...) Il me fallait apprendre à préparer les fiches pédagogiques. » (P12 Maths, Maths/PC).

Le désir d'améliorer ses compétences est évoqué par les enseignants ex-PEJEN pour justifier l'autoformation ; cependant, il serait intéressant de savoir si cette motivation est autodéterminée.

3.2.2. De l'autodétermination de la motivation

À la question de savoir si l'engagement à l'autoformation résultait d'un choix opéré librement, les enquêtés évoquent principalement l'idée d'une obligation tacite.

- L'autoformation : une obligation tacite de la part des autorités éducatives

Pour 7 enquêtés, il s'agissait de répondre à une injonction implicite de l'employeur, une obligation tacite. Ce sentiment est exprimé par ces quelques extraits de leurs discours :

« On me dit que je parle et écris le français ; donc je dois m'arranger pour pouvoir l'enseigner alors qu'on ne m'a pas donné les moyens qui vont avec. » (P2 Histoire, Histoire-Géographie/Français).

« Comment j'enseigne l'anglais ou la géographie si je dois me contenter de mes bribes de connaissance dans ces domaines ? » (P3 Histoire, Histoire-Géographie/Anglais).

« Pour enseigner PC, j'avais forcément besoin de revoir ces matières pour tenir une classe même dans l'hypothèse que j'avais suivi les cours dans ces disciplines au supérieur. » (P4 SVT, SVT/PC).

« Les enseignants comme nous, sans formation au départ, ne peuvent pas se permettre de faire comme les autres. Nous avons compris que nous avons été recrutés pour faire deux boulots : se former et enseigner. » (P6 Français, Français/Histoire-Géographie).

« Moi, un juriste, on ne m'a pas recruté pour mes beaux yeux (rires) mais pour que je me forme pour enseigner. C'est ce que ça veut dire puisque ceux qui m'ont recruté savent que je n'ai fait ni lettres modernes ni histoire ni géographie à l'université. » (P8 Droit, Français/H-G).

Le sentiment d'être obligé implicitement de se former est également suscité par la condition d'intégration à la Fonction publique : réussir au concours organisé à l'issue des trois ans d'enseignement sous contrat. Ce motif d'engagement à l'autoformation est évoqué par 5 enquêtés. Ces quelques propos significatifs et explicites traduisent ledit motif :

« Il fallait se préparer à l'après PEJEN. » (P7 Anglais, Anglais/Français).

« Je dois vous rappeler que nous étions sous contrat et nous devions nous préparer à intégrer la Fonction publique par voie de concours. » (P3 Histoire, Histoire-Géographie/Anglais).

« Pour le concours, nous allions composer dans toutes nos disciplines d'enseignement. Je ne pouvais pas me permettre d'échouer. » (P10 Géographie, Français/Histoire-Géographie).

« On se préparait pour bien enseigner mais le plus important pour moi, c'était d'être prêt pour le concours d'intégration. J'aurais peut-être perdu 3 années de ma vie si ça ne marchait pas. » (P9 SVT, SVT/Maths).

- L'autoformation pour éviter des désagréments

Se former préserve de situations embarrassantes pour l'enseignant. Selon 8 enquêtés, l'autoformation permet à l'enseignant « d'éviter certaines situations inconfortables » (P8 Droit, Français/H-G). Les propos suivants résument les craintes qui étaient les leurs :

« Je ne supporte pas l'idée de ne pas pouvoir répondre à une question posée par les élèves. » (P11 Histoire, Histoire-Géographie/Anglais).

« Chaque fois que j'ai été en difficulté en classe, ma journée a été triste. » (P4 SVT, SVT/PC).

« Je ne cessais de répéter que toute connaissance acquise n'a pas de prix mais surtout parce qu'elle permet d'être moins ridicule devant les autres. » (P3 Histoire, Histoire-Géographie/Anglais).

« Il n'y a rien de plus embarrassant pour un enseignant que de perdre la face devant ceux qu'il est censé enseigner et qui le prennent pour un omniscient. » (P9 SVT, SVT/Maths).

« L'autorité de l'enseignant passe par la maîtrise de ce qu'il enseigne. » (P12 Maths, Maths/PC).

Outre la crainte de « perdre la face », 3 enseignants affirment s'être engagés dans l'autoformation pour éviter de porter la culpabilité de l'échec des élèves, de se sentir ou d'être perçus comme les responsables de la baisse du niveau des élèves. Ils expriment ce sentiment dans les extraits de discours suivants :

« Certains collègues de mon établissement répètent tout le temps que nous sommes les fossoyeurs de l'éducation parce qu'il nous manque le bagage pour enseigner. Chaque fois que j'y pense, je ne peux m'empêcher de travailler dur pour m'améliorer. Je ne veux pas me sentir coupable d'avoir sacrifié l'avenir des enfants. » (P2 Histoire, Histoire-Géographie /Français).

« Nos professeurs nous ont bien enseignés pour qu'on réussisse. Nous devrions faire la même chose pour ceux qui nous ont été confiés. » (P5 Maths, Maths/PC).

« L'éducation est une chaîne et ce n'est pas facile de constater qu'on est le maillon faible de la chaîne. » (P1 Français, Français/ Anglais).

Au-delà des propos qui traduisent l'obligation de se former par soi-même, l'autoformation revêt une importance particulière.

- L'autoformation : importante pour soi-même

L'autoformation contribue à améliorer les compétences professionnelles et, par conséquent, participe à la valorisation de l'image de soi, à recevoir plus de considération de la part des élèves et des collègues. C'est ce qui ressort des témoignages de 4 enquêtés :

« Parfois, nos collègues certifiés avaient très peu de considération pour nous parce que nous n'avons pas reçu une formation complète à l'ENS. Si nous nous formions pour être à leur niveau, les préjugés disparaîtraient. » (P3 Histoire, Histoire-Géographie/ Anglais).

« Les enseignants titularisés disaient aux élèves que nous n'avions pas les compétences pour enseigner. Nous sommes comme des "koglwéogo"². On devait leur démontrer le contraire. Si j'arrivais à enseigner mieux que ces collègues, les élèves comprendraient que ce n'est pas forcément le diplôme qui fait l'enseignant. » (P9 SVT, SVT/Maths).

« Dans mon établissement, je m'entendais très bien avec mes collègues sortis de l'ENS. Mais bizarrement, c'est le proviseur lui-même qui me disait très souvent, quand il y avait un conflit entre nous, que "on sait comment vous êtes arrivé dans la profession". Il faisait allusion à la qualification professionnelle que je n'avais pas et je devais lui montrer que je pouvais être à la hauteur. » (P6 Français, Français/Histoire-Géographie).

« Se former pour réussir au concours était une belle revanche contre certaines mauvaises langues dans le milieu scolaire. Je ne supportais pas que l'on voie en moi l'enseignant PEJEN, mais le professeur tout court. » (P4 SVT, SVT/PC).

- L'autoformation : une activité intrinsèque à la profession

Pour 3 des enquêtés, la formation continue de l'enseignant va de soi. Il serait « inconcevable », « inadmissible », de s'y soustraire :

² Le koglwéogo, en langue nationale mooré, signifie littéralement un « défenseur de la forêt », une personne qui assure la police dans le village sans avoir reçu aucune formation à cet effet.

« Une fois devenu enseignant, j'ai compris qu'il était inconcevable d'enseigner sans se former, même si le salaire est garanti, quel que soit le rendement. » (P12 Maths, Maths/PC).

« Pour moi, la profession d'enseignant même est une formation continue. Je me demande si on peut enseigner sans se former continuellement. » (P2 Histoire, Histoire-Géographie /Français).

« J'estime que quand on veut faire quelque chose, il faut bien le faire ou ne pas le faire du tout. J'ai décidé d'enseigner et si la formation est un moyen pour réussir, je trouve inadmissible de s'y soustraire. » (P9 SVT, SVT/Maths).

Avant de mettre fin à l'entretien, nous avons voulu savoir si les enseignants ex-PEJEN, devenus enseignants fonctionnaires après le concours, étaient toujours engagés dans l'autoformation.

3.2.3. Quelle motivation à l'autoformation aujourd'hui ?

De par leurs propos, on peut constater qu'il y a un désinvestissement de l'autoformation par la majorité des enquêtés (8 sur 12). Les verbatim suivants traduisent bien le désengagement ou le faible intérêt des enquêtés pour la formation continue, du moins à travers l'autoformation :

« Bof, ça ne peut plus être comme avant. » (P4 SVT, SVT/PC).

« Est-ce qu'on ne va pas se ménager un peu (rires), souffler un peu ? » (P10 Géographie, Français/Histoire-Géographie).

« Je rencontre moins de difficultés aujourd'hui, donc... » (P3 Histoire, Histoire-Géographie/Anglais).

« Je m'autorise encore une pause de 2 ans. Le Capes³, je ne le passe pas avant 3 ans (rires). » (P1 Français, Français/Anglais).

« J'ai ralenti le rythme pour m'occuper de mon enfant. On verra après pour la suite. » (P7 Anglais, Anglais/Français).

Cependant, l'intérêt pour l'autoformation reste intact pour seulement 4 enquêtés dont on peut voir quelques propos tenus :

« Ma discipline (SVT) m'oblige à continuer. Il y a toujours une évolution de la science et il faut régulièrement actualiser ses connaissances. » (P9 SVT, SVT/Maths).

« Comme je l'ai dit, l'enseignant est celui qui ne doit pas cesser de nourrir le désir d'apprendre. » (P2 Histoire, Histoire-Géographie /Français).

« L'autoformation et moi, c'est un peu à l'image de la peau sur le corps. Je ne pense pas pouvoir m'en passer tant que je suis enseignant. » (P12 Maths, Maths/PC).

4. Analyse et discussion des résultats

4.1. Le livre, principale ressource en autoformation

Les résultats indiquent que les enquêtés, dans le cadre de leur autoformation, ont mobilisé plusieurs ressources. Les livres ont été la ressource principale pour tous les

³ Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire

enquêtés, du fait, probablement, de son accessibilité : ils seraient plus facilement acquis et utilisables à souhait. En revanche, les difficultés de connexion et les coûts élevés d'accès à Internet pourraient expliquer le peu d'engouement des enseignants pour cette ressource. La sollicitation de ressources humaines comme les collègues et les encadreurs pédagogiques a été rarement évoquée par les enseignants. Le contexte ne s'y prêtait guère : les enseignants recrutés dans le cadre du programme PEJEN n'ont pas été « acceptés » par la plupart de leurs collègues titulaires qui les percevaient comme des « fossoyeurs de l'éducation » ou des « *koglwéogo* » ; par ailleurs, les encadreurs pédagogiques, en sous-effectif, avaient du mal à couvrir tous les établissements dans un environnement sécuritaire dégradé et qui imposait de limiter les déplacements. Ces différentes ressources mobilisées visaient un motif principal qui justifiait leur autoformation : l'amélioration des compétences, une motivation extrinsèque par excellence.

4.2. *Une motivation essentiellement extrinsèque*

Tous les enquêtés ont affirmé s'être engagés en autoformation soit pour combler les insuffisances, prioritairement dans les disciplines d'enseignement non étudiées à l'université, soit pour améliorer les compétences en pédagogie et en didactique. C'est donc le motif opératoire professionnel (P. Carré, 2001), lié à l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation d'activités professionnelles spécifiques avec, toujours, un objectif de performance, qui est fortement investi par les enseignants ex-PEJEN. L'étude aboutit aux mêmes conclusions que celle de S. Coulibaly (2020) qui s'est intéressée à l'autoformation des enseignants sans formation professionnelle initiale. Ces enseignants avaient mentionné se former « pour faire face aux difficultés professionnelles ». Cette motivation, totalement extrinsèque, coïncide fortement avec « la fonction classique, officielle, de la formation continue : le développement des compétences » (P. Carré, 2001, p. 50).

4.3. *Une motivation extrinsèque peu autodéterminée*

Cette motivation à l'autoformation est essentiellement extrinsèque et particulièrement dominée par le sentiment d'être obligé de se former. Si pour certains enquêtés, il s'agissait de répondre à une injonction tacite de l'employeur qui leur demandait d'exercer une profession pour laquelle ils n'avaient pas été formés, pour d'autres, l'obligation de se former était prescrite dès lors qu'il s'agissait de passer par la réussite à un concours pour préserver l'emploi. Dans tous les cas, le comportement était entièrement régulé par des contingences externes à l'action, des contraintes « imposées » par les autorités éducatives. Les enseignants ex-PEJEN étaient « motivés par régulation externe » mais aussi « par régulation introjectée » (E. L. Deci & R. M. Ryan, 2002) à l'autoformation. Il y a motivation à « régulation introjectée » chez ces enquêtés qui s'imposaient, à eux-mêmes, des contraintes, de nature affective comme,

ici, l'évitement de l'humiliation et de la culpabilité. En effet, la quasi-totalité des enseignants interrogés ont justifié leur engagement à l'autoformation par le souci d'éviter des situations qui auraient pu être embarrassantes pour eux pendant les classes.

Si l'autoformation procédait, pour quasiment tous les enquêtés, de contraintes dictées de l'extérieur ou à soi-même, seulement très peu parmi eux ont estimé qu'elle contribuait à valoriser leur image. Selon ces enseignants, l'autoformation et les conséquences heureuses qui en découleraient étaient les meilleurs arguments pour combattre les préjugés négatifs à leur sujet. L'autoformation a un sens si profond chez ces enquêtés qu'ils auraient le sentiment d'avoir choisi librement de s'auto-former, de développer une motivation extrinsèque à « régulation identifiée » (E. L. Deci & R. M. Ryan, 2002). Au-delà de la motivation à régulation identifiée, la formation continue est perçue, par quelques enquêtés, comme liée à la profession même de l'enseignant. En effet, avoir choisi la profession d'enseignant, c'est aussi avoir fait le choix de se former tout au long de sa carrière et, il est « inadmissible », « inconcevable », d'enseigner sans faire une mise à jour régulière et permanente de ses connaissances dans sa discipline. Ainsi, se former, c'est « être en phase » avec sa conception de la profession d'enseignant. Ici, on observe une motivation à « régulation intégrée » (E. L. Deci & R. M. Ryan, 2002), ces enseignants ayant l'impression d'avoir agi librement et en cohérence avec leurs propres sentiments et aspirations. Congruents avec leurs propres sentiments et aspirations, leur motivation à l'autoformation reste, aujourd'hui, entière.

4.4. *Lien entre motivation et autoformation des enseignants*

Les enseignants qui présentaient une motivation à régulation intégrée sont ceux-là même qui ont affirmé avoir conservé leur habitude d'autoformation. La régulation intégrée étant la forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque (D. Tessier, P. Sarrazin & D. Trouilloud, 2006), il était fort probable, en référence à la théorie de l'autodétermination, d'observer une telle corrélation. À l'inverse, tous les enquêtés qui ont présenté exclusivement les autres niveaux d'autodétermination (externe ou introjecté) ont désinvesti l'autoformation. En somme, « plus les gens possèdent un profil motivationnel autodéterminé, plus ils devraient vivre des conséquences positives alors qu'un profil motivationnel non autodéterminé mène généralement à des conséquences négatives », affirmaient R. J. Vallerand, N. Carbonneau et M.-K. Lafrenière, (2009, p. 66). Dans le cas précis des enseignants issus du programme PEJEN, lorsque la motivation est autodéterminée (régulation intégrée), ceux-ci ont tendance à poursuivre leur autoformation, même après leur titularisation ; lorsque la motivation est peu autodéterminée (régulation externe ou introjectée), ils ont tendance à suspendre voire abandonner l'autoformation. Ce constat confirme l'hypothèse formulée au départ de la recherche.

Conclusion

La recherche s'était assignée l'objectif d'analyser l'influence de la motivation autodéterminée sur l'autoformation des enseignants ex-PEJEN. Pour ce faire, l'étude a retenu un échantillon de 12 enquêtés approchés à l'aide d'un guide d'entretien semi-directif. Les résultats montrent que la motivation qui sous-tendait l'autoformation chez les enseignants issus du programme PEJEN était essentiellement extrinsèque, à régulations externe et introjectée principalement. Le tableau motivationnel étant pluriel, quelques enseignants ont, en outre, développé une motivation à régulation intégrée, le niveau d'autodétermination le plus proche de la motivation intrinsèque. Puisque la motivation autodéterminée a plus d'effets positifs sur l'autoformation, entre autres, une plus grande persistance dans l'activité (R. J. Vallerand & al., 2009 ; P. Carré, 2010b), il est loisible de comprendre pourquoi les enseignants ex-PEJEN qui ont développé une motivation intégrée poursuivent leur autoformation, estimant que celle-ci est intrinsèquement liée à la profession. En revanche, les enseignants qui présentaient un tableau motivationnel régulé, en général, par des contraintes externes ou imposées à soi, ont suspendu ou abandonné l'autoformation, seulement quelques années après leur titularisation. Les résultats obtenus confirment le postulat de départ. Ainsi, nombreux sont les enseignants qui ont suspendu ou qui ont mis un terme à leur autoformation, la seule activité éducative qui leur permettrait de développer et consolider, tout au long de leur carrière, les compétences professionnelles attendues. Pourtant, l'enseignement exige que l'on se forme continuellement. Dès lors, la perspective à envisager par les autorités éducatives est de développer ou renforcer les dispositifs de formation professionnel continue formels, du moins des formations en ligne pour minimiser les coûts et les risques sécuritaires pour certains acteurs. Ce nouveau format de formation susciterait probablement un peu plus d'intérêt, du moins, pour ceux qui ont une facilité d'accès à la connexion Internet.

Références bibliographiques

- CARRÉ Philippe, 2013, « La recherche sur l'autoformation: évolutions et perspectives (2003- 2013) », *Savoirs*, 2013/3 (n° 33), pp. 61-72.
- CARRÉ Philippe, 2010a, « Introduction. L'autoformation, attracteur paradoxal... », Carré et al., *L'autoformation*, Paris, P. U. F., pp. 1-16.
- CARRÉ Philippe, 2010b, « L'autodirection des apprentissages », Carré et al., *L'autoformation*, Paris, P. U. F., pp. 117-169.
- CARRÉ Philippe, 2001, *De la motivation à la formation*, Paris, l'Harmattan.
- CARRÉ Philippe, 1993, « L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine », *Revue française de pédagogie*, volume 102, 1993. pp. 17-22.
- COULIBALY Souleymane, 2020, *Les initiatives d'autoformation professionnelle des professeurs sans formation professionnelle initiale au Burkina Faso : des effets sur leurs pratiques enseignantes*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Norbert Zongo.
- CYROT Pascal, 2011, « Autoformation(s) », P. Carré et al., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp. 331-348.

- D'ORTUN Francine, PHARAND Joanne, 2012, « L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. État des lieux et recommandations », Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Juillet 2012, Paris, France, fhalshs-00798922
- DECI Edward. L., RYAN Richard M., 2002, Handbook of self-determination research, University of Rochester Press.
- DUPIN Corrine, 2017, Autoformation : l'apprentissage buissonnier, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- ENEAU Jérôme, TREMBLAY Nicole Anne, 2006, « Sujet(s), société(s) et autoformation : Regards croisés du Québec et de France », Éducation permanente, 2006, 168, pp.75-88. hal-00849369
- FENOUILLET Fabien, 2003, La motivation, Paris, Dunod.
- FENOUILLET Fabien, 1998, « La nature de l'intérêt », Revue de Psychologie de l'Éducation, 3, 269- 284.
- FENOUILLET Fabien, LIEURY Alain, 1996, « Motivation et mémoire », Chappaz G., Construire et entretenir la motivation, Marseille, CRDP, pp. 73-138.
- HAUW Nicolas, 2006, Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Éducation Physique et Sportive, Thèse de doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université de Caen.
- HRIMECH Mohamed, 2003, « Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes », Carré et al., La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques, Paris, l'Harmattan, pp. 171-191.
- MOISAN André, KAPLAN Jonathan, 2010, « L'autoformation. Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation », Carré et al., L'autoformation, Paris, P. U. F, pp. 219-268.
- NANA Ousmane, 2017, Obstacles à l'autoformation des infirmiers travaillant dans le Centre Hospitalier Universitaire Yalgado Ouédraogo, Mémoire de Master en Sciences Infirmières, Université Saint-Thomas D'aquin.
- SARRAZIN Philippe, 2001, « Approches sociocognitives de la motivation appliquées au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive », Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université de Grenoble I.
- SYLLA Cheikh Sidou, 2020, « Les stratégies d'autoformation chez les instituteurs sénégalais de Keur Massar », ATPS, 2020, n°18, p. 1-20. <https://edition.uqam.ca/atps/article/view/812/256>.
- TESSIER Damien, SARRAZIN Philippe, TROUILLOU David, 2006, « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », Revue Française de Pédagogie, 157, pp. 147-177.
- TREMBLAY Nicole Anne, 2003, « La notion d'autoformation », L'autoformation : Pour apprendre autrement, Presses de l'Université de Montréal. p. 59-89. doi : 10.4000/books.pum.10733.
- VALLERAND Robert J., 1993, « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », Vallerand et Thill, Introduction à la psychologie de la motivation Montréal, Éditions Études Vivantes, pp. 309-330.
- VALLERAND Robert J., CARBONNEAU Noémie, LAFRENIERE Marc-André K., 2009, « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives », Carré P. et Fenouillet F., Traité de psychologie de la motivation, Paris, Dunod, pp. 47-66.