

TENDANCES MOTIVATIONNELLES DOMINANTES ET PLACE DU MOTIF OPERATOIRE PROFESSIONNEL DANS L'ENGAGEMENT EN FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Hilaire DIOMA

Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et Évaluation et de Politiques Éducatives (LAPAME). Université Norbert Zongo (Burkina Faso).

diomahilaire@yahoo.fr

Résumé

La qualité d'un système éducatif demeure tributaire de la qualité de la formation continue des enseignants. Connaître leurs motifs d'engagement en formation continue est donc nécessaire si l'on vise une efficacité des offres à eux dédiées. De multiples raisons dont certaines seraient préjudiciables à l'atteinte des objectifs des sessions de formation continue, motivent leur engagement. Cette étude se fixe pour objectif de mettre en exergue les motifs décisifs de l'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso. Basé sur la théorie de l'autodétermination et la théorie des buts ou motifs d'engagement en formation, elle adopte une approche mixte. Dans cette dynamique, elle utilise la méthode d'enquête par questionnaire et de celle de l'entretien. Il a résulté de l'analyse des données empiriques le constat d'une pluralité de motifs dont les plus saillants sont : opératoire personnel, prescrit, identitaire, opératoire professionnel, épistémique et vocationnel.

Mots-clés : *formation continue - engagement - motif intrinsèque - motif extrinsèque-intériorisation.*

Abstract

The quality of an education system remains dependent on the quality of continuing training for teachers. Knowing their reasons for engaging in continuing education is therefore necessary if we aim to make the offers dedicated to them effective. Multiple reasons, some of which would be detrimental to achieving the objectives of continuing training sessions, motivate their commitment. This study aims to highlight the decisive reasons for the commitment to continuing training of public primary school teachers

in Burkina Faso. Based on the theory of self-determination and the theory of goals or motives for commitment to training, it adopts a mixed approach. In this dynamic, she uses the questionnaire survey method and the interview method. The analysis of the empirical data resulted in the observation of a plurality of reasons, the most salient of which are : personal, prescribed, identity, professional, epistemic and vocational.

Keywords : *continuing education - commitment - intrinsic motive - extrinsic-internalization motive.*

Introduction

La formation continue des enseignants demeure un tremplin pour l'amélioration des apprentissages scolaires (Unesco, 2014, p.241; Guskey, 2000, p.12; DGEFIC/MENA, 2017, p.27) et un moyen d'assouvissement de leurs aspirations à des promotions personnelles (Djibo, 2010, p.3 ; DGEFIC-MENA, 2017, p.12). L'incomplétude des acquis de la formation initiale s'il y en a eu, de même que le risque d'obsolescence qui les guettent, justifient *a priori* la nécessité de la formation continue (Eurydice, 1995 ; Huberman et al.,1989 ; Masselter, 2004 ; Mialaret,1996 ; OCDE,2005, p.11 ; Perrenoud, 2010 ; Unesco, 2005, p.184). Inscrite dans la perspective de « l'éducation tout au long de la vie » (Unesco, 1990), celle des enseignants en cours d'emploi est réputée avoir un effet positif sur leur performance, et par suite, sur les résultats des élèves, tout particulièrement dans les pays en développement (conférence de Jomtien, WCEFA, 1990). Ainsi, au Burkina Faso, la pertinence de la formation continue est affirmée au niveau étatique via un dispositif législatif qui la consacre aussi bien comme un droit qu'en tant que devoir pour les enseignants (loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007, article 49).

Toutefois, le constat général du caractère inadapté des contenus de formation proposés aux enseignants du primaire, relevé par plusieurs études (Perrenoud, 1994 ; Gabriel, 1998 ;

Vincent et Orly, 2018), reste aussi effectif en ce qui concerne le système éducatif burkinabè (Badini, 2006 ; SG/MENA, 2017). En effet, conformément à l'article 50 de la loi n°013/AN du 30 juillet 2007, « l'Etat définit les plans de formation, les programmes et les contenus d'enseignement et de formation des enseignants et des formateurs », mais cette décision tient davantage compte de ce qu'il juge prioritaire que de besoins de formation exprimés par les éducateurs. Il semble s'en suivre que sur le terrain de leur mise en œuvre, l'absentéisme et le manque de motivation des enseignants aux activités de formation continue (Diallo, 1990 ; Ilboudo et al., 2001 ; Maïga, 1995 ; Béogo, 2014,p.190) soient notoires. De surcroît, les offres formatives sont souvent rejetées par ces derniers (Béogo, 2014, p.190). Leur position n'est infléchie que par des conditions leur garantissant une promotion professionnelle ou une rémunération (ibid.). Ces comportements intrigants suscitent des interrogations quant à leurs motifs réels d'engagement en formation continue. D'où le propos du travail de recherche doctorale faisant l'objet de la présente synthèse. Qui plus est, cette investigation s'arrime à des études antérieures qu'elle s'efforce de dépasser par sa spécificité et reste scientifiquement ancrée sur le modèle de Carré et Fenouillet (2011). Elle répond à la double nécessité de disposer de données sur les motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public et d'éclairer les prises de décision en la matière. De façon générale, l'étude se propose de dégager les motifs décisifs de l'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso. Elle part d'une question générale qui est de savoir quels sont les motifs déterminants de l'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso. Celle-ci se désagrège en quatre questions spécifiques énoncées comme suit :

- quelle est la tendance prégnante de l'axe d'orientation motivationnelle participation versus apprentissage ?
- quelle est la tendance motivationnelle dominante de l'axe d'orientation motivationnelle motivation intrinsèque versus motivation extrinsèque ?
- le motif opératoire professionnel est-il significativement représenté sur l'échiquier des motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public ?
- les motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public dépendent-ils de leurs caractéristiques individuelles (sexe, âge, ancienneté, emploi) ?

L'hypothèse générale de la recherche est que les motifs extrinsèques sont les principaux fondements de l'engagement en formation continue des enseignants du primaire public. Celle-ci est détaillée spécifiquement en des conjectures formulées comme suit :

- dans l'engagement en formation continue des enseignants du primaire public, l'orientation motivationnelle vers la participation l'emporte sur celle vers l'apprentissage ;
- l'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso est tributaire de motifs davantage extrinsèques qu'intrinsèques ;
- le tableau des motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso est caractérisé par un manque significatif du motif opératoire professionnel ;
- les motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public sont dépendants de leurs caractéristiques individuelles (sexe, âge, ancienneté, emploi).

1-Méthodologie

1.1. Approche et champ de recherche

Afin de cerner les motifs d'engagement en formation

continue des enseignants du primaire public, la recherche s'inscrit dans une approche mixte. L'option de la mixité découle de la nécessité d'analyser les discours produits par les enquêtés, ce qui relève du qualitatif, et, conformément à la loi du quantitatif, celle de prendre en compte les mesures statistiques des occurrences des motifs qu'ils auront exprimés,

La recherche s'est déroulée sur l'étendue de 03 Directions Régionales de l'Education Préscolaire, Primaire et Non Formelle (DREPPNF), à savoir celles de la Boucle du Mouhoun, du Centre-Ouest et des Hauts-Bassins, sur les 13 qu'en compte le pays. Le dévolu jeté sur ce champ d'étude se justifie premièrement par sa représentativité en termes d'effectifs cumulés par rapport au nombre total d'enseignants du Burkina Faso. En effet, au cours de l'année scolaire 2019-2020, période de référence de l'étude empirique, l'INSD (2021) dénombrait 67 303 enseignants du primaire public dont 20 638 relevaient du champ de recherche, soit 30,66% de l'ensemble des enseignants du primaire public du Burkina Faso. Deuxièmement, l'assurance d'un réseau relationnel mobilisable pour la facilitation de la collecte de données a prévalu à l'adoption de ce champ de recherche. Troisièmement, ce choix a été influencé par l'insuffisance des moyens financiers disponibles pour la mise en œuvre de l'investigation. Comme le recommande Albarello (2012), devant la modicité des moyens dont on dispose pour mener une recherche, « ... il est préférable de postposer la recherche ou bien de limiter ses ambitions, c'est-à-dire se donner un objectif de recherche plus limité et par conséquent plus facile à atteindre parce qu'exigeant moins de moyens » (p.70).

1.2. Population et échantillon de recherche

L'étude cible spécifiquement les enseignants du public car ils ont plus de possibilités de formation continue proposées

par leur ministère que leurs collègues du privé. La population mère se chiffre à 19 647 individus dont 10 225 hommes et 9 422 femmes. Elle a été estimée après déduction des ex-Instituteurs Principaux (IP) qui, depuis le 30 mars 2020, relèvent de l'emploi des IEPENF (Décret 2020-0245/PRES/PM/MFPTPS/MINEFID du 30 mars 2020). Selon le type d'emploi exercé, elle se répartit en 11 971 IC ou PE, 7 662 IAC, 8 IA et 6 individus rangés dans la catégorie "Autre". En fonction du sexe, elle se compose de 52,04% d'hommes et 47,96% de femmes. La part de la population afférente à chaque direction régionale est de 6 530 individus pour la Boucle du Mouhoun, 6 949 en ce qui concerne le Centre-Ouest et 6 168 pour ce qui est des Hauts-Bassins. Les professeurs des écoles et les instituteurs adjoints certifiés ont en commun l'enseignement et l'éducation dans les structures formelles ou non formelles d'éducation. A l'opposé des IAC, les PE participent entre autres, à l'organisation des examens et concours scolaires et professionnels, à l'encadrement des élèves Professeurs des Ecoles en stage pratique, et contribuent à la collecte des données statistiques dans le domaine de l'enseignement.

La technique d'échantillonnage retenue est non probabiliste. Il s'agit en l'occurrence de celle des quotas. Les enseignants classés dans la catégorie "Autre" et les IA étant seulement au nombre de 14, soit 0,07% de la population, ils ont été jugés peu représentatifs et n'ont pas été pris en compte dans l'échantillon. Sur la base de la table d'estimation de la taille d'un échantillon (Dépelteau, 2003), avec un niveau de confiance de 95% et un niveau de précision de $\pm 5\%$, la portion de l'échantillon relative à l'aspect quantitatif de l'étude s'établit à 377 personnes. Son volet qualitatif cible 24 individus, soit 12 IAC et autant de PE. En définitive, l'échantillon de la recherche est de 401 individus dont 160 IAC et 241 PE.

1.3. Méthodes et techniques de collecte de données

En lien avec l'approche mixte, la collecte des données s'est effectuée suivant la méthode d'enquête par questionnaire et celle de l'entretien.

La méthode d'enquête par questionnaire a trait aux aspects quantitatifs de la recherche. Elle a été adoptée en raison de ce qu'elle offre la possibilité non seulement de quantifier de multiples données et de procéder à de nombreuses analyses corrélationnelles, mais aussi de favoriser très probablement une bonne représentativité de l'ensemble des répondants (Quivy et Campenhoudt, 2006). Elle est susceptible de permettre une quantification de l'expression des différents motifs par les répondants et de permettre des comparaisons entre les orientations motivationnelles (Dioma, 2022, p.132).

Quant à l'entretien, au-delà de l'accessibilité de son coût (Dépelteau, 2003), il permet de cerner le niveau de profondeur des éléments d'analyse recueillis. L'utilisation de l'entretien favorise une triangulation des méthodes (Savoie-Zajc, 2011) avec l'avantage de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses (ibid.).

1.4. Les instruments de collectes de données

En lien avec les aspects quantitatifs et qualitatifs de la recherche, les outils utilisés sont respectivement le questionnaire et le guide d'entretien.

Chaque questionnaire comporte deux parties relatives l'une à l'identification de l'enquêté et l'autre aux questions proprement dites. Les questions se présentent sous forme d'items auxquels les enquêtés sont invités à répondre par cochage, en se positionnant sur une échelle de Lickert allant du niveau 1 (pas du tout d'accord) au niveau 5 (tout à fait d'accord).

La validation du questionnaire a consisté à le tester en le soumettant à 05 enseignants dont 03 IAC et 02 PE. Le recueil des données quantitatives s'est effectué du 28 février au 12 mars 2022.

Le guide d'entretien a été administré à travers des entretiens individuels de type semi-directif après les conventions sur les lieux et les moments des rendez-vous, de même que l'autorisation d'enregistrement sonore des échanges. Sur 24 personnes interviewées, 16 l'ont été par la médiation du téléphone portable, afin de réduire les entraves relatives aux distances physiques. Réalisés du 14 au 19 mars 2022, les entretiens ont été transcrits, puis les verbatims obtenus, traités manuellement à travers une analyse de contenu.

En ce qui concerne le traitement des données récoltées, celles relevant du volet quantitatif de l'étude ont été traitées par le biais de trois logiciels à savoir Le Sphinx, Excel et SPSS. Quant aux données qualitatives, elles l'ont été par la méthode de l'analyse de contenu.

Résultats

Comme prévu dans l'échantillonnage, 377 questionnaires ont été distribués, mais il y en a eu 363 qui ont été renseignés et retournés au chercheur, d'où un taux de recouvrement de 96,29%. Le dépouillement des questionnaires a permis de procéder à un recoupement des réponses en fonction des orientations motivationnelles (Carré, 1998, 1999 ; Carré et Fenouillet, 2011) : une orientation intrinsèque, extrinsèque, vers l'apprentissage ou vers la participation.

Pour une meilleure intelligence des résultats, il convient de faire les élucidations suivantes, sur la base du modèle de Carré (1998), mise en évidence dans la figure 1 :

-les motifs orientés vers la participation regroupent les motifs "économique" (ECO), "prescrit" (PRE), "dérivatif"

(DER), ‘‘identitaire’’ (IDE), ‘‘socio-affectif’’ (SOC) et ‘‘hédonique’’ (HED) ;

-les motifs orientés vers l’apprentissage sont constitués par les motifs opératoire professionnel, opératoire personnel, épistémique et vocationnel ;

- les motifs intrinsèques regroupent les motifs épistémiques, socio-affectif et hédonique.

- les motifs extrinsèques sont composés des variables économiques, prescrit, dérivatif, opératoire professionnel, opératoire personnel, identitaire et vocationnel.

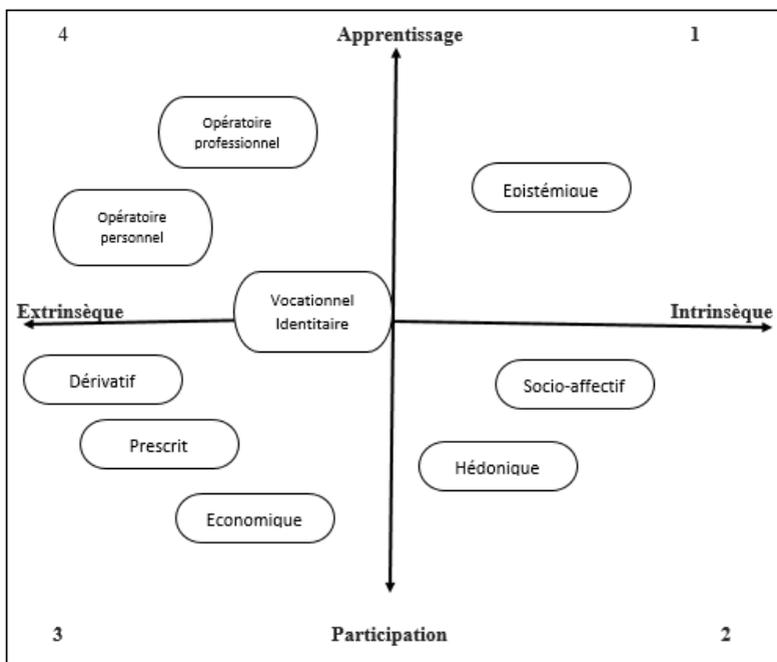


Figure 1 : Quatre orientations et dix motifs d’engagement en formation (Carré et Fenouillet, 2011, p.281). Source : Dioma (2022, p.114).

Il ressort de l'analyse des avis exprimés en rapport avec les motifs orientés vers la participation, que 3 d'entre eux sont statistiquement prégnants : les motifs socio-affectif (94,95%), prescrit (90,54%) et identitaire (84,22%). Les autres sont jugés peu pertinents. Il s'agit des motifs dérivatif (38,49%), hédonique (20,19%) et économique (19,24%). Ces chiffres traduisent le fait que lorsque les enseignants sont engagés en formation continue dans une dynamique de participation, leur comportement est premièrement sous-tendu par le fait de vouloir bénéficier d'échanges et de contacts sociaux (motif socio-affectif). En seconde position, l'entrée en formation continue dans un tel contexte résulte de l'influence d'une tierce personne ou de la hiérarchie (motif prescrit). Enfin, la quête de reconnaissance par l'entourage et l'amélioration de l'image de soi (motif identitaire) interviennent en troisième et dernière position dans les motifs orientés vers la participation.

S'agissant des motifs orientés vers l'apprentissage, il ressort que la variable qui recueille le maximum de réponses favorables est le motif opératoire personnel, avec 94,63% de réponses. Le motif opératoire professionnel lui succède directement avec 73,18% des réponses favorables. Viennent enfin dans l'ordre les variables épistémiques et vocationnels qui ont respectivement pour taux de réponses favorables 59,94% et 53%. Ces chiffres traduisent plusieurs réalités. D'abord, il y a que l'engagement des enseignants en formation continue, lorsqu'il est motivé par une perspective d'apprentissage, est entretenu principalement par l'espoir d'une utilisation des connaissances acquises dans une optique de réemploi à des fins personnelles, autres que pour l'exercice de leur profession (motif opératoire personnel). Dans cette tendance, l'acquisition du savoir pour un meilleur exercice de son métier (motif opératoire professionnel) occupe le second rang. En troisième et en quatrième position, sont respectivement évoqués le motif

épistémique (le fait de s'engager en formation continue rien que pour le plaisir d'apprendre) et le motif vocationnel (l'acquisition de savoirs et de qualités utiles au maintien et à la progression dans sa carrière).

Lorsque l'on s'intéresse aux avis exprimés par les enquêtés en lien avec la tendance motivationnelle intrinsèque, il apparaît en premier plan la prépondérance du motif socio-affectif marquée par 94,95% de réponses favorables. Il est suivi du motif épistémique (59,94%) et du motif hédonique (20,19%). Ces pourcentages expriment ainsi la primauté du motif socio-affectif, c'est-à-dire la grande tendance des enseignants à s'engager en formation continue dans le but de combler un besoin de contacts sociaux. Le second constat est que près de 60% des éducateurs s'engage en formation continue juste pour le plaisir d'apprendre. Cependant, l'engagement motivé par les conditions pratiques et l'ambiance du déroulement de la formation continue est le fait d'une frange relativement restreinte des enseignants.

Pour ce qui est de la position des enseignants par rapport aux motifs extrinsèques, il ressort que le motif opératoire personnel enregistre un taux de choix favorables de 94,63%, le motif "prescrit", 90,54% et le motif identitaire, 84,22%. S'y enchaînent les motifs "opératoire professionnel" et "vocationnel" exprimés respectivement par 73,18% et 53% des enseignants. En revanche, les choix témoignant des motifs "dérivatif" et "économique" sont en dessous de la moyenne et sont respectivement de 38,49% et 19,24% des réponses. Il ressort à travers ces données chiffrées qu'au registre des motifs extrinsèques, le motif opératoire personnel s'avère la plus prégnante. Il est suivi en ordre d'importance des motifs "prescrit", "identitaire", "opératoire professionnel" et "vocationnel". Les enseignants ne se reconnaissent pas assez dans les motifs "dérivatif" et "économique".

Afin de mettre en évidence l'influence probable des variables sexe, âge, ancienneté et emploi sur les dix motifs d'engagement en formation continue, il a été fait usage du test de chi-deux d'indépendance car il permet de vérifier l'absence de liens statistiques entre deux variables. Parmi les nombreux liens mis en évidence par la recherche, nous en retenons les suivants :

- l'engagement d'un enseignant du primaire public en formation continue pour des motifs épistémiques demeure fortement influencé par son ancienneté dans l'exercice du métier ;

- ni l'âge, ni le sexe et encore moins l'ancienneté et l'emploi ne rendent l'enseignant flexible à l'injonction de la hiérarchie ou d'une tierce personne, visant à obtenir qu'il s'engage en formation continue (motif prescrit) ;

- les variables âge, sexe, ancienneté et emploi, n'ont pas un lien significatif avec le motif économique ;

- à l'opposé des variables sexe, âge et emploi, la variable ancienneté entretient un lien très significatif à l'égard du motif identitaire ;

- les liens entre le motif hédonique et les variables sexe, âge, ancienneté et emploi ne sont pas significatifs. Il en va de même du motif vocationnel à cela près que le sexe l'influence significativement.

En ce qui concerne l'entretien, la cible de 24 personnes à enquêter a effectivement été atteinte : les DREPPNF de la Boucle du Mouhoun, des Hauts-Bassins et du Centre-Ouest, y figurent avec respectivement 6, 13 et 15 enseignants. A leur nombre, 15 occupent l'emploi de professeurs des écoles et 9 celui d'instituteurs adjoints certifiés. Du point de vue des fonctions occupées, 5 sont des directeurs d'école et les 19 autres des adjoints. Du point de vue de l'ancienneté, 05 personnes interrogées ont au plus 5 ans dans la profession enseignante, 08

se situent dans la fourchette de 6 à 10 ans inclus et les 15 autres, soit 45,84% des interviewés, totalisent au moins 11 ans. L'ancienneté située dans l'intervalle de 1 à 5 ans pourrait renvoyer à des enseignants débutants. Celle comprise entre 6 et 10 ans porte la probabilité d'une expérience d'enseignement dans toutes les six divisions ou classes structurant le cursus scolaire au primaire. A plus de 11 ans d'ancienneté, l'enquêté est censé avoir par ailleurs vécu diverses situations de formation continue, toute chose qui constituerait une plus-value pour la qualité des réponses fournies.

De l'analyse du verbatim issu de la transcription des réponses des enseignants soumis à l'entretien, il se dégage synthétiquement quatre motifs d'engagement en formation continue : les motifs opératoires personnel, vocationnel, épistémique et opératoire professionnel.

Sur 24 réponses, 2 évoquent le motif opératoire personnel. L'exemple de la réponse de Madame O., professeure des écoles qui totalise 14 ans d'enseignement, pourrait en témoigner : « Voilà ! Donc, selon moi en tout cas moi je suis partante pour les formations, ça m'aide personnellement d'abord ».

Le motif vocationnel transparait dans le propos de 3 répondants. Au-delà de l'obtention de l'emploi, ce motif concerne l'acquisition de compétences pour la préservation de celui-ci. Dans cette dynamique, voici ce qu'affirme un enquêté : « Mon principal motif d'engagement dans les sessions de formation continue est d'améliorer mes capacités afin de pouvoir réaliser mes projets professionnels » (Monsieur B.E., 4 ans d'enseignement, IAC). Dans la même perspective, Madame T. A., PE, 13 ans d'ancienneté, déclare : « En tout cas, principalement c'est pour réussir vraiment aux concours professionnels ... ».

Quatre enseignants interviewés expliquent leur engagement en formation continue par le motif épistémique, c'est-à-dire pour le seul plaisir d'apprendre : « les formations continues là, en premier lieu c'est pour ma propre culture » (Madame M.A., PE, 7 ans d'ancienneté) ;

La majorité des enseignants interrogés, soit 15 personnes, soulignent le motif opératoire professionnel comme étant le principal motif pour lequel ils s'engagent généralement en formation continue. En rendent compte les réponses comme : « ... c'est pour actualiser la pédagogie » ; « ...être performant afin de maîtriser tout ce qui est relatif à l'enseignement et à l'éducation » ; « ...ça aide l'enseignant aussi à s'améliorer davantage en classe ».

Tout compte fait, le motif opératoire professionnel occupe le premier rang des motifs déclarés par les enseignants interrogés.

En définitive, il est à retenir que les dix motifs d'engagement en formation continue du modèle de Carré (1998, 1999) figurent tous dans les réponses recueillies à l'aide du questionnaire. Une représentation exhaustive des différentes orientations motivationnelles est également constatée. Toutefois, dans les discours enregistrés, il n'a été noté aucun motif relevant de l'orientation motivationnelle vers la participation. Par ailleurs, il a été mis en évidence que parmi les trois motifs appartenant à l'orientation motivationnelle intrinsèque, seul le motif épistémique apparaît dans les propos recueillis. Enfin, les motifs opératoires personnel, opératoire professionnel et vocationnel mettent en relief l'orientation motivationnelle extrinsèque.

Discussion

Dans la perspective de déterminer les orientations

motivationnelles dominantes, l'option adoptée a été la comparaison statistique des moyennes arithmétiques des taux d'avis favorables exprimés pour chaque type de motif. Le taux moyen de réponses favorables à l'orientation motivationnelle "vers la participation" est de 58% et celui afférent à l'orientation motivationnelle "vers l'apprentissage", de 70%. Ce constat est conforme à celui issu de l'analyse des données qualitatives. Par conséquent, l'orientation motivationnelle vers l'apprentissage l'emporte sur l'orientation motivationnelle vers la participation. Cependant, il apparaît un hiatus entre l'absence de motifs relevant de l'orientation motivationnelle vers la participation dans les discours des interviewés et le taux de 58% constaté dans les données quantitatives. Cette contradiction apparente pourrait être nuancée car elle pourrait s'expliquer par l'effet du face-à-face, de l'interaction directe entre chercheur et enquêté. Alors, « pour exprimer ses points de vue, la personne [i.e. l'interviewé] utilise un filtre puissant qui est celui du langage » (Savoie-Zajc, 2011, p.123). Les réponses fournies dans ce cas peuvent ne pas refléter sa position réelle. Comme l'affirme Savoie-Zajc (2011), « le répondant peut, à l'occasion, être mû par le désir de rendre service ou d'être bien vu » (p.123), d'où la tendance à user de détours dans ses réponses. Cette attitude paraît en cohérence avec la théorie du contenu des buts (Deci et Ryan, 2000) qui distingue deux types de buts ou d'aspirations de vie. Ici, il serait davantage question d'aspirations extrinsèques liées entre autres à l'image de soi, que d'aspirations intrinsèques.

La comparaison statistique entre l'orientation motivationnelle intrinsèque et l'orientation motivationnelle extrinsèque consacre la prépondérance de la dernière orientation pour un taux moyen de réponses pertinentes de 58% contre 65%. L'analyse qualitative corrobore ce constat. Les résultats de l'analyse des données quantitatives ont un ancrage théorique

dans la théorie des motifs d'engagement en formation (Carré, 1998,1999 ; Carré et Fenouillet, 2011) dans la mesure où tous les dix motifs répertoriés par cette théorie se retrouvent dans les réponses analysées. Toutefois, l'analyse qualitative a mis en évidence la non expression des motifs socio-affectif et hédonique dans l'orientation motivationnelle intrinsèque. De même, l'absence des motifs prescrit, identitaire, dérivatif et économique dans l'orientation motivationnelle extrinsèque, n'est pas en phase avec les résultats de l'analyse quantitative. Ce hiatus aurait des explications inhérentes à la théorie de l'intégration organismique (Deci et Ryan, 1985b, pp.113-147), à travers les facteurs contextuels susceptibles de favoriser ou d'empêcher l'internalisation et l'intégration de la régulation de ces comportements (Ryan et Deci, 2000). Ainsi, « la régulation reste externe, le comportement reste plutôt motivé par un souci d'apparence, d'éléments liés à l'ego, de ce que l'on veut montrer aux autres (désirabilité sociale) » (Heutte , 2011, p.80).

Le motif opératoire professionnel se trouve le mieux en phase avec les objectifs des sessions de formation continue en raison de sa centration sur les compétences à développer pour un meilleur exercice du métier d'enseignant (Dioma, 2022, pp.222-223). L'analyse quantitative relative à l'orientation motivationnelle vers l'apprentissage a révélé que le motif opératoire professionnel demeure pertinent à 73,18%, même s'il se situe en deuxième position derrière le motif opératoire personnel. Par rapport à l'orientation motivationnelle extrinsèque, le motif opératoire professionnel se positionne au quatrième rang derrière les motifs opératoires personnel, prescrit et identitaire, mais il demeure significatif en raison de sa grandeur statistique (73,18%). Une approche qualitative des résultats de l'investigation permet de constater que les occurrences du motif opératoire professionnel cité comme

première raison d'engagement en formation continue, sont répertoriées chez 62,50% des interviewés.

En ce qui concerne l'influence probable des variables sexe, âge, ancienneté et emploi sur les motifs d'engagement en formation continue, les résultats de l'application du test de chi-deux d'indépendance permet de tirer une conclusion. C'est que globalement, les motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public sont dépendants des variables sexe, âge, ancienneté et emploi.

Par ailleurs les analyses qui précèdent consacrent la prédominance du motif opératoire personnel l'orientation motivationnelle extrinsèque.

Elles ont également abouti à la conclusion que la prédominance du motif socio-affectif dans l'orientation motivationnelle vers la participation est effective.

Relativement à l'orientation motivationnelle vers l'apprentissage, le motif opératoire personnel s'avère être le plus déterminant des motifs relevant de l'orientation motivationnelle vers l'apprentissage.

Conclusion

L'étude a permis de montrer que l'orientation motivationnelle vers l'apprentissage l'emporte sur celle vers la participation. Elle a en outre établi que l'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso demeure tributaire de motifs davantage extrinsèques qu'intrinsèques. Il y a encore qu'elle a favorisé la mise en évidence de la réalité selon laquelle le motif opératoire professionnel est significativement représenté sur l'échiquier des motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public. Par ailleurs, il a émergé de l'analyse des données, le constat que l'engagement en formation continue des

enseignants du primaire public est dépendant des variables sexe, âge, ancienneté et emploi.

Au total, l'orientation motivationnelle extrinsèque et celle vers l'apprentissage sont les tendances dominantes du champ des motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso.

Le cadre de la présente recherche n'étant pas suffisant pour épuiser son potentiel heuristique concernant les motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso, d'autres pistes de réflexion méritent d'être explorées. Ainsi, il peut être envisagé l'analyse de l'adéquation entre les motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire et les offres de formation proposées.

Bibliographie

Badini Amadé (2006, 7-9 mars). *Note sur la situation des enseignants au Burkina Faso*. Première réunion des coordonnateurs nationaux de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne, Dakar : BREDA.

Béogo Joseph (2014). *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris-Est.

Carré Philippe (2001) (Dir.), *De la motivation à la formation*, Paris : L'Harmattan.

Carré Philippe et Fenouillet Fabien (2011). Motivation et rapport à la formation. In Carré, P. et Caspar, P. (Ed.), *Traité des Sciences et des techniques de la formation* (pp.269-289). Paris : Dunod.

Deci Edward L. et Ryan Richard M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the selfdetermination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci Edward L., et Ryan Richard M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

DGEPFIC (Juillet 2017). *Conférence annuelle des encadreurs pédagogiques (IP, CPI, IEPD) 2017. Cahier du participant. Thème principal : Amélioration de la formation continue : Quelles stratégies pour la dynamisation des groupes d'animation pédagogique ? Thème secondaire : La formation à distance, une opportunité de formation continue des enseignants*. Ouagadougou : Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso.

Diallo, I. (1990). *Problématique de la formation permanente des maîtres de l'enseignement de base*. Mémoire de fin de stage inédit, Institut Pédagogique du Burkina.

Dioma Hilaire (2022). *Motifs d'engagement en formation continue des enseignants du primaire public au Burkina Faso : tendances motivationnelles dominantes et place du motif opératoire professionnel*. Thèse de doctorat inédite, Université Norbert Zongo (Burkina Faso).

Djibo Francis (2010). *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire-Regard critique sur le cas du Burkina Faso*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, (dir.) Clermont Gauthier, Université Laval.

Eurydice (1995). *La formation continue des enseignants dans l'Union Européenne et dans les pays de l'AELE/EEE*. Bruxelles : Unité Européenne d'EURODICE.

Guskey Thomas R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Heutte Jean (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite*

des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. Thèse de doctorat inédite, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France.

Huberman Michaël. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Ilboudo, E. K ; Compaoré, M. ; Ouédraogo, B. ; Somba, P. ; Kaboré, O. ; Ouédraogo, A. ; Kinda, F. et Kanoré, B. (2001). *Revue de l'analyse sectorielle en éducation au Burkina Faso, 1994-1999.* Paris : ADEA/Unesco.

Maïga Mounkaylou A. (1995). *La formation en cours d'emploi : « principales causes de la faible fréquentation des séances par les maîtres de la province du Houet ».* Mémoire de fin de stage d'Inspecteur de l'enseignement du premier degré, École des Cadres de l'Animation et du Contrôle Pédagogique (ECAP), 1995.

Masselter Guy (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire au Luxembourg*, MENFPS-SCRIPT.

Mialaret Gaston (1996). *La formation des enseignants.* Collection « Que sais-je ? » N°1703. Paris : Puf.

OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris : OCDE.

Perrenoud Philippe (1994, b). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Gabriel Philippe (1998, 28-29 octobre), *Formation initiale, formation continue et expérience professionnelle : les représentations des enseignants du premier degré, en 1998.* Texte sélectionné et présenté au Colloque REF98 du

Réseau Francophone de Recherche en Education et Formation, Toulouse.

Perrenoud Philippe (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Quivy Raymond et Campenhoudt Luc Van (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 3ème édition.

Savoie-Zajc Lorraine et Karsenti Thierry (2011). La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie- Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation. Etapes et approches*. 3ème édition (p.99- 112). Québec : Éditions du nouveau pédagogique inc.

UNESCO (1996). L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO.

UNESCO (2005). *Les institutions de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne. Pour un renforcement des capacités*. ED, 2005/WS/26.

UNESCO. (2014). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013-2014. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous. URL:<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>. Consulté le 29 août 2021.

WCEFA (1990). Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Paris : Unesco.