



**LABORATOIRE DE PEDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE DES
HUMANITES / ENS-UAC BENIN**

**REVUE
PEDAGOGIE ET HUMANITES**

2 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin

© REVUE / PEDAGOGIE ET HUMANITE

Le Code de propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle

La Revue " PEDAGOGIE ET HUMANITES" est une revue des sciences pédagogiques, ouverte sur la problématique de la production des connaissances dans le champ des sciences humaines en général. La revue est affiliée au Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LAPEDIH) de l'ENS-UAC Bénin. Elle constitue de ce fait un espace de promotion et de vulgarisation des travaux de recherches effectués par les enseignants-chercheurs évoluant dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales. Les axes thématiques de contribution pour la parution du mois de novembre 2023 sont :

Axe 1 : Approche par compétences et différenciation pédagogique

- Les stratégies d'apprentissage à l'épreuve des défis en milieux scolaires
- La sociologie de l'éducation en contexte africain et le socle commun de compétences
- Obstacles épistémologiques aux processus d'enseignement-apprentissage dans les disciplines scolaires : EPS-Français-Anglais-Espagnol-Allemand-Mathématiques-PCT-Histoire et Géographie-Philosophie
- Différenciation pédagogique et atteinte des objectifs en milieux scolaires

Axe 2 : Recherche et innovation

- Recherche et innovation en pédagogie : Défis et opportunités pour l'atteinte de l'Objectif de Développement Durable (ODD) en Afrique
- Recherche scientifique et innovations dans les ENS d'Afrique francophone : enjeux et perspectives
- Ethique et financement de la recherche dans les ENS d'Afrique francophone

Axe 3 : Langues et sociétés

- Modélisation des langues en contexte plurilingue en Afrique francophone
- Didactique des langues et acquisition des compétences en langues africaines.
- Connexion linguistique et approches pédagogiques : la psycholinguistique et la littérature orale en question

Axe 4 : Formation des formateurs

- La pédagogie universitaire en question
- La formation dans les ENS d'Afrique francophone : vers quelles réformes ?
- Le statut des ENS d'Afrique francophone

Axe 5 : Techniques de l'Information et de la Communication et Education

COMITE DE REDACTION DE LA REVUE

➤ **Directeur de publication**

Pr Jean-Claude HOUNMENOU / ENS-UAC-Bénin

➤ **Rédacteur en chef :**

Dr Clarisse NAPPORN / FASH-UAC-Bénin

➤ **Secrétaire de rédaction**

Dr (MC) Coovi Clément BAH / ENS-UAC-Bénin

COMITE SCIENTIFIQUE DE LA REVUE

Président

Pr HOUNMENOU Jean-Claude, Professeur Titulaire des Universités
CAMES / Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin)

Membres

Pr. Maxime DA-CRUZ, Professeur Titulaire des Universités CAMES
Université d'Abomey Calavi, (UAC-Bénin)

Pr. Moussa DAFF, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).

Pr. Afsata PARE-KABORE, Professeur Titulaire des Universités
CAMES, Université Norbert Zongo de Koudougou
(UNZK-Burkina-Faso).

Pr. Moustapha TAMBA, Professeur Titulaire des Universités
CAMES, Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).

Pr. Pierre FONKOUA, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université de Yaoundé (UY1/Cameroun).

Pr Amadé BADINI, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université Norbert Zongo de Koudougou (UNZK-Burkina-Faso).

Pr. Abdel Rahamane BABA MOUSSA, Professeur Titulaire des
Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi,
(INJEPS-UAC-Bénin).

Pr Bernard FANGNON, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université d'Abomey-Calavi, (ENS-UAC-Bénin).

- Pr Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Professeur Titulaire des Universités CAMES, Université de Lomé (UL-Togo)
- Pr Aicha NANA GOZA, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Gervais KISSEZOUNON, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Mohamed Moussa Sagayar, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Ibrahim YEKINI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clarisse NAPPORN, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Juvénal AGBAYAHOUN Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr David BALUBI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Abel DIDEH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Jules ODJOUBERE, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clément BAH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Akimi YESSOUFOU, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Koba Yves-Marie TOGNON, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

COMITE DE LECTURE DE LA REVUE

- Dr Hyacinthe OUINGNON, Maître Assistant des Universités
CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Achille GNIDEHOUÉ, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Crépin LOKO, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Roland TECHOU, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Béatrice AGBO, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Victoire AHOTIN, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

SOMMAIRE		
1	Les représentations de l'approche par compétences en Afrique : quelle cohérence avec les méthodes d'enseignement ? Jean-Claude HOUNMENOU	9-34
2	La pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture : Difficultés de mise en œuvre à l'école primaire Casimir KABORE Adama KERE	35-58
3	Motivation en Formation par alternance et validation des acquis des étudiants formateurs dans l'enseignement professionnel en Côte d'Ivoire : cas de l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel Rachel N'goran KOUASSI Mesmin Adigra EHUI	59-72
4	Implementation of Cooperative Learning in EFL Classrooms: Issues and Perceptions from Teachers OUSSEINI Hamissou MOUSSA M. Sani	73-88
5	Obstacles à l'accès aux apprentissages scolaires des apprenants déficients auditifs du Collège Professionnel d'Apprentissage des Sourds Muets d'Akogbato : analyse, défis et perspectives HOUEDENOUP Florentine Adjouavi	89-106
6	Illettrisme pédagogique et autoformation : analyse quantitative des déterminants motivationnels des enseignants du second degré au Bénin BELLO Abdou Wahidi DJIMA Fatahou	107-136
7	Modèle didactique de formation des enseignants des sciences expérimentales et construction de compétences pour enseigner. Mathias KYÉLEM	137-164
8	Ressentis émotionnels des élèves du cm2 par rapport aux évaluations au Burkina Faso. TAMBOURA Amadou	165-190
9	Evaluation de l'autoformation des professeurs d'allemand dans les Lycées et Collèges au Bénin Laetitia A. DAGNONHOUETON Jean-Claude HOUNMENOU	191-208

10	Pratiques d'utilisation des outils numériques pour rechercher l'information sur internet par des collégiens et lycéens du lycée professionnel régional du centre de ouagadougou- burkina faso KABORE Dimkêeg Sompassaté Parfait SIA Benjamin OUEDRAOGO Emile Léo Paul BERE Pr Afsata PARE / KABORE	209-228
11	Digitalisation des contenus, techno-transposition et enseignement/apprentissage numérique interactif : De l'alphabétisation technologique des enseignants à une gestion réflexive de la « distance Education » dans les écoles normales d'instituteurs au Cameroun TAMO FOGUÉ Yannick SIH Marie – Pascale NGUELE OWONO Marie Joelle	229-250
12	Les technologies de l'information et de la communication (tic) dans l'enseignement et l'apprentissage socioconstructiviste GOHI Lou Gobou Bien-aimée	251-274
13	Orientation des apprenants en Sciences de l'éducation au Bénin : choix raisonné ou par défaut ? ZANOU Kouassi Valentin HOUESSOU Mahounan Modeste	275-294
14	Perception de la carrière des parents et choix de carrière chez les enfants Komlan AKOSSOU Badji OUYI,	295-316
15	Innovation par le management qualitatif dans l'enseignement secondaire. Comment y parvenir dans le contexte du Burkina Faso ? Abdoulaye OUEDRAOGO	317-332
16	Dynamiques de nomination des responsables d'établissements universitaires au Bénin : état des lieux, enjeux et perspectives BAH Coovi Clément	332-360

Illettrisme pédagogique et autoformation : analyse quantitative des déterminants motivationnels des enseignants du second degré au Bénin

Par

BELLO Abdou Wahidi

Enseignant-Chercheur, Directeur de l'EFPEEN
Université d'Abomey-Calavi / Bénin
(00229) 96778787 solfath@yahoo.fr

-----&-----

DJIMA Fatahou

Enseignant-chercheur à l'Ecole normale supérieure de Porto-novo au Bénin,
Membre du Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités
(00229) 97727009, filsdedjima@gmail.com

-----&-----

RESUME

La présente étude vise principalement à examiner la part de l'illettrisme pédagogique dans les déterminants motivationnels des enseignants autoformateurs de l'enseignement du second degré au Bénin. Plus spécifiquement, ce travail s'est fixé comme objectifs, dans un premier temps, de déterminer ce qui fait prioritairement l'objet de l'autoformation chez les enseignants et ensuite, d'examiner le lien entre leurs motifs personnels et les caractéristiques socioprofessionnelles de ceux-ci.

Sa réalisation s'est appuyée sur une approche méthodologique mixte qui a conjugué la collecte des données, aussi bien, quantitatives et qualitatives auprès de 780 enseignants, grâce à la technique de « boule de neige ». Ces données sont complétées par celles qualitatives recueillies auprès des personnels d'encadrement pédagogique (inspecteurs et conseillers pédagogiques). Les données recueillies sont traitées au moyen de SPSS.22. Dans un deuxième temps, elles ont été testées, après croisement, à l'aide du test Kih2 de Pearson.

A l'issue de ce travail, il se déduit la part déterminante de l'illettrisme pédagogique chez les enseignants autoformateurs lorsqu'ils s'engagent dans la formation continue informelle.

Mots clés : illettrisme pédagogique- autoformation-déterminants motivationnels

ABSTRACT

This study aims primarily to examine the role of pedagogical illiteracy in the motivational determinants of self-training teachers in secondary education in Benin. Specifically, this work has set objectives to determine, first, what is primarily the focus of self-training among teachers, and secondly, to examine the link between their personal motives and their socio-professional characteristics.

The study was conducted using a mixed methodological approach that combined the collection of both quantitative and qualitative data from 780 teachers, using the "snowball" technique. These data were complemented by qualitative information gathered from educational supervisory staff (inspectors and educational counselors). The collected data were processed using SPSS 22 and, subsequently, tested through cross-analysis using the Pearson's Kih2 test.

At the end of this study, it is deduced that pedagogical illiteracy plays a significant role among self-training teachers when they engage in informal continuous training.

Keywords: educational illiteracy-self-training-motivational determinants

Introduction

109

L'enseignement est un secteur où les savoirs évoluent rapidement avec comme conséquence, l'obsolescence rapide des connaissances et pratiques acquises au cours de la formation professionnelle initiale. En d'autres termes, le contexte d'enseignement évolue et les situations que les nouveaux enseignants affrontent ne sont pas toujours faciles à prévoir au cours de leur formation professionnelle initiale. C'est pourquoi, avertit Maglaive (1993 ; p.13) « *les structures éducatives traditionnellement chargées de la formation initiale ne permettent pas de résoudre les questions ainsi posées parce qu'elles sont adaptées aux autres fins* ». Ainsi, cette formation doit-elle être complétée par des initiatives de formation continue, qui ne devraient pas être, simplement un recours permettant de répondre ponctuellement à des problèmes particuliers de l'enseignant. De plus, elles doivent par ailleurs, intégrer une approche de perfectionnement professionnel qui permet aux enseignants de devenir acteurs dans leurs pratiques pédagogiques, capables d'intervenir efficacement dans la résolution des problèmes sociaux qui se posent au sein de la communauté éducative. Par ailleurs, pour Patrice Pelpel (2005 ; p.389), « *si enseigner est une tâche difficile, ce n'est pas pourtant une mission impossible* ». Celui qui choisit d'en faire son métier doit acquérir les compétences spécifiques lui permettant de l'aborder dans les meilleures conditions, pour lui comme pour ses élèves. À cet effet, les enseignants ne devraient désormais plus perdre de vue que cette formation initiale, selon Phillippe Perrenoud (2010), aussi complète qu'elle soit, ne peut anticiper toutes les situations qu'un enseignant rencontrera un jour ou l'autre dans son métier et le nantir de toutes les connaissances et compétences qui pourraient un jour ou l'autre devenir pertinentes. Par conséquent, conclut Tardif et al. (1998, p.32) « *la formation initiale ne fournit plus à l'enseignant, si elle ne l'a jamais fait, les outils et compétences nécessaires pour faire face à ces attentes grandissantes* ». C'est ce qui justifie la position de Olivier Maulini et al. (2015), selon qui la recherche et l'expérience des professionnels montrent le paradoxe dans un monde qui change constamment et qu'aucune formation initiale n'a plus le pouvoir de tout faire.

Dans ces conditions, le recours aux initiatives de formation continue constitue plus qu'une exigence. Mais au regard, selon (UNESCO, 2011 ; Plumelle, 2012 ; Akouété-Hounsinou, 2012) des multiples écueils de la formation continue formelle, les enseignants qui ont la volonté de perfectionner leurs compétences professionnelles s'engagent dans un processus d'autoformation, étant entendu que tout enseignant du secondaire est autonome en matière de formation. C'est ce qui justifie chez les enseignants, le recours à l'autoformation, selon Fatahou Djima (2019) pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Mais la question qui se pose, c'est de savoir ce qui fait, prioritairement l'objet de l'autoformation chez ces enseignants autoformateurs ? Autrement dit, quelle est la part de l'illettrisme pédagogique dans l'entreprise de formation continue informelle des enseignants ? En effet, lorsque ceux-ci s'engagent dans la formation continue, qu'est-ce qui fait l'objet privilégié de leurs pratiques autoformatives ? Par ailleurs, en quoi les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants influencent-elles les motifs personnels des enseignants autoformateurs au Bénin ? Ces principales questions constituent la problématique de cette étude dont l'objectif général est d'examiner la part de l'illettrisme pédagogique dans les déterminants motivationnels des enseignants autoformateurs de l'enseignement du second degré au Bénin. Plus spécifiquement, ce travail s'est fixé comme objectif de « déterminer ce qui fait prioritairement l'objet de l'autoformation chez les enseignants ». Par ailleurs, l'étude vise à examiner le lien entre les motifs personnels des enseignants autoformateurs et les caractéristiques socioprofessionnelles de ceux-ci ».

1. Aspects conceptuels de l'étude

111

La compréhension de la présente étude mérite la clarification d'un certain nombre de concepts que sont : motifs personnels, autoformation, caractéristiques socioprofessionnelles et l'illettrisme pédagogique.

- Motifs personnels : Les motifs ici s'apparentent aux mobiles, ou aux causes d'une action. Le dictionnaire « Le Robert » (2015), définit la motivation comme « *la relation d'un acte aux motifs qui l'exploitent ou le justifient* ». Dans cette définition, le terme « motifs » établit le rapport entre ces motifs et l'acte. Dans le présent travail, les motifs personnels s'entendent les causes personnelles ou particulières pour lesquelles les enseignants s'engagent dans l'initiative d'autoformation.
- Autoformation : Dans notre propos, le concept d'autoformation est considéré dans cette travail comme le système de formation permettant à un individu de se former seul, à son rythme, en utilisant des ressources pédagogiques à sa convenance.
- Caractéristiques socioprofessionnelles : Il s'agit, dans la présente étude, de l'ensemble des traits distinctifs liés aux diplômes professionnels, la discipline enseignée et l'ancienneté des enseignants enquêtés.
- Illettrisme pédagogique : du dictionnaire Le Robert « illettrisme » signifie « maîtrise insuffisante de l'écriture ou de la lecture ». Ce qui renvoie à l'insuffisance ou à l'ignorance dans un domaine, qui ici, est la « pédagogie ». En effet, dérivé du substantif pédagogie, le qualificatif « pédagogique » s'entend, la réflexion plus large sur les actes éducatifs. Ainsi, l'illettrisme pédagogique peut signifier l'insuffisance ou encore la non maîtrise de la pratique professionnelle qui inclut la réflexion située dans une écologie plus large sur la relation enseignant-apprenant. Dans un sens plus étendu, l'illettrisme pédagogique peut s'entendre, dans le présent travail comme la tendance à volontairement accorder plus d'importance aux considérations didactiques qu'à celles pédagogiques dans le cadre de l'amélioration de ses pratiques enseignantes.

1.1. Déterminants motivationnels des enseignants en formation continue

Quatre (4) théories et/ou modèles explorés précédemment permettent d'opérationnaliser cette dimension de l'étude. Il s'agit de :

- la théorie de Nuttin (1984) ;
- le modèle hiérarchique de Vallerand et Blanchard (1998) cités par Fenouillet (2009) ;
- les trois motifs de Demol (1995).

D'abord, la théorie de Nuttin (1984) est fondée sur le besoin que Fenouillet (2009) situe au centre des premières préoccupations des théories motivationnelles. Il le perçoit comme situation de manque ou de prise de conscience d'un manque. Ensuite, le modèle hiérarchique proposé par Vallerand et Blanchard (1998) présente comment la motivation, dans son ensemble (qu'elle soit intrinsèque, extrinsèque ou amotivation), peut dépendre de différents facteurs (situationnels-contextuels ou globaux), interagir et avoir des conséquences tant affectives que cognitives ou comportementales.

De ce modèle, le niveau contextuel permet de mieux caractériser la « motivation personnelle » visée dans ce travail. Cette option se justifie par les dimensions (perception d'auto détermination contextuelle) à travers l'éducation permanente et les relations interpersonnelles. Enfin, les trois motifs de Demol (1995) expliquent la décision de l'adulte d'entrer en formation. Au nombre de ces motifs, « les besoins personnels » qui renvoient aux aspirations d'ordre personnel ou d'ordre psychologique au sens large du terme (désir d'apprendre, de connaître « autre chose », quête d'autonomie et/ou de réalisation de soi) correspondent bien aux caractéristiques de la motivation personnelle dans cette recherche.

En définitive, il est question dans le présent travail, d'examiner les 113 facteurs individuels qui justifient l'engagement des enseignants autoformateurs dans les initiatives de formation. À présent, il est important d'aborder la part de l'illettrisme pédagogique dans les motifs individuels de ces enseignants.

1.2. Illettrisme pédagogique et motifs personnels d'autoformation chez les enseignants

Selon Duquesnoy Sylvie. (1997), l'expression « *illettrisme pédagogique* » est employée, pour la première fois par Christian Gambart (1985). En effet, dans le cadre d'une recherche, auprès d'enseignants de collèges ruraux de la Somme (France), l'objet de sa thèse de doctorat, l'auteur réalise en 1989, une impressionnante enquête chez d'autres enseignants dans les collèges de Lyon et Loir-et Cher. Il constate une absence quasi générale de références pédagogiques, une baisse des lectures par rapport aux taux admis par la profession une faible utilisation de l'information écrite, une prééminence du didactique au détriment du pédagogique, une surutilisation des manuels. Autrement dit, l'auteur constate que les enseignants enquêtés accordent plus d'importance-lors des lectures professionnelles- aux préoccupations relatives à la compréhension et à la maîtrise des connaissances liées à leurs matières au détriment de celles abordant les connaissances psychopédagogiques et autres. C'est pourquoi, l'auteur conclut à un *illettrisme pédagogique*.

Comme un pavé dans la marre, cette expression-choc fera échos et sera, plus tard réutilisée et vulgarisée par d'autres auteurs tels que Odile Chesnot-Lambert, Christiane Etévé et Jean Hassenford (1989). Mais l'on peut se poser la question sur la pertinence de cette conclusion de Gambart sur les enseignants.

En effet, s'il est clair que l'enseignant-surtout celui du secondaire- est, selon Pelpel (2005), classiquement désigné par la matière qu'il enseigne, cela justifie-t-il cette absolue tendance didactique sur la pédagogie ? À cette question, la réponse du commun des mortels peut être « oui », étant donné que l'enseignant est apprécié, à l'aune de la maîtrise des connaissances liées

à son enseignement, sa discipline. Ainsi, l'enseignant des langues étrangères, telles que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol devra être, prioritairement apprécié par sa capacité à développer chez les apprenants, les compétences linguistiques liées à chacune de ces langues. Cela ne sera possible, bien évidemment, que lorsque l'enseignant est en mesure de s'exprimer correctement, dans ces langues. Cependant, Phillippe Perrenoud (2015) estime que l'enseignant, du fait, de ce que Christelle Devos et Léopold Paquay (2015) considèrent, en termes de déterminants motivationnels, comme des *facteurs sociaux situationnels* doit pouvoir développer des compétences dans des domaines ergonomiques, pédagogiques, psychopédagogiques, sociologiques, etc. L'auteur conclut que c'est la formation initiale qui doit développer chez les futurs enseignants, grâce à *apprendre à apprendre*, ces compétences lors de leur carrière.

1.3. Objets d'autoformation chez les enseignants

Dans le contexte de la formation continue informelle des enseignants, l'autoformation porte sur des objets de formation. Ces objets peuvent être de plusieurs catégories. Selon d'Ortun et Pharand (2013), trois éléments peuvent faire l'objet d'autoformation sur le plan personnel et sur le plan professionnel. Il s'agit des relations interpersonnelles, de l'apprentissage et de la relation d'aide ou psychologique (intelligence multiple, intelligence émotionnelle, analyse transactionnelle).

Le tableau ci-dessous résume les différentes caractéristiques des stratégies, des motifs et les objets de l'autoformation chez les enseignants de l'ordre de l'enseignement du primaire selon d'Ortun et Pharand (2013).

Tableau 1 : Stratégies, Objets et motifs de l'autoformation

	Motifs, objets et stratégies d'autoformation	
	Personnel	Professionnel
Motifs	<ul style="list-style-type: none"> - être laissé à soi-même - améliorer ses relations interpersonnelles - améliorer sa confiance en soi - mieux se connaître 	<ul style="list-style-type: none"> - s'améliorer comme enseignant - améliorer ses relations avec les élèves, collègues, parents - améliorer ses réactions
Objets	<ul style="list-style-type: none"> - les relations interpersonnelles - l'apprentissage - la relation d'aide ou la psychologie (intelligence, émotionnelle, analyse transactionnelle) 	<ul style="list-style-type: none"> - les disciplines enseignées - les caractéristiques des élèves (styles d'apprentissage, problèmes particuliers) - la motivation, l'émulation, la coopération - la gestion de classe - la dynamique de groupe
Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> - la lecture - le recours à des personnes ressources - les TIC, l'internet - l'analyse réflexive - les conférences - les formations « à la carte » 	<ul style="list-style-type: none"> - la lecture d'ouvrages spécialisés, manuels du maître, matériel didactique existant ; - les échanges entre collègues - le recours à des personnes ressources (technicienne en éducation spécialisée, orthopédagogue, psychologue scolaire, conseillers pédagogiques, infirmières, etc.) - conférences - formations à la carte

Source : d'Ortun et Pharand (2013)

Les bases conceptuelles de cette étude renvoient à ces dimensions (motifs, d'une part et stratégies et objets d'autoformation, d'autre part). Ce travail explore ces stratégies et objets d'autoformation chez les enseignants de l'enseignement secondaire général au Bénin.

Au total, les stratégies jouent un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage. Elles sont déterminantes dans une démarche autonomisante d'apprentissage dans le cadre d'une formation des adultes. Dans cette perspective, les stratégies sont développées par l'apprenant (adulte) dans toute situation de formation autonome. Les objets de l'autoformation

constituent les principales préoccupations des enseignants en situation de formation continue informelle.

2. Méthodes de l'étude

Le présent travail est extrait d'une recherche réalisée en 2018. Sa réalisation a nécessité une démarche conjuguant l'approche qualitative et celle quantitative (Dépelteau, 2010 et N'da, 2015). Elle se veut donc une méthode mixte ayant pour mode d'investigation l'enquête, au moyen de questionnaire et d'entrevue, à partir d'un guide d'entretien. Mais la collecte des données est effective, grâce à la compilation documentaire, qui a permis de mettre en place le cadre conceptuel et éclairer l'analyse des données présentées. En vue de guider la recherche documentaire, nous avons recours à deux (2) outils essentiels selon (N'da 2015). Il s'agit des outils analogique et virtuel.

La cible principale de l'étude est le personnel enseignant déjà en fonction, après une formation professionnelle initiale. Au total, nous avons sondé 780 enseignants, grâce à la technique de « boule de neige ». Elle est, cependant complétée par des données qualitatives recueillies auprès des personnels d'encadrement pédagogique (inspecteurs et conseillers pédagogiques).

Les données recueillies sont traitées au moyen de SPSS.22. Dans un deuxième temps, elles ont été testées, après croisement, à l'aide du test Kih2 de Pearson.

3. Résultats

La section précédente a fait le point le dispositif méthodologique mis en œuvre dans le cadre de ce travail. Celle-ci présente les principaux résultats auxquels nous sommes parvenu. Ainsi, ces résultats sont présentés en deux sous-sections. La première a présenté et commenté ces résultats illustrés, à

travers des tableaux. La deuxième, quant à elle, a analysé lesdits résultats, à la lumière de l'existant et du test de Kih2 de Pearson.

Commençons par les motifs personnels des enseignants autoformateurs au Bénin ?

3.1. Motifs personnels des enseignants autoformateurs

3.1.1. *Limites de l'offre de formation formelle des enseignants*

Le tableau ci-dessous illustre les limites de l'offre de formation professionnelle selon les enseignants.

Tableau 2 : Motifs personnels liés aux limites des offres de formation professionnelle selon les enquêtés

Motifs personnels liés aux limites d'offres de formations professionnelles	Effectifs	Fréquences (%)
Insuffisance de la formation professionnelle initiale	122	15,6
Rareté des initiatives de formation continue formelle	388	49,6
Inadéquation entre les contenus de la formation continue et besoins de formation	55	7,0
Insuffisance de la formation professionnelle initiale et rareté des initiatives de formation	97	12,4
Insuffisance de la formation professionnelle initiale et inadéquation des contenus des formations	33	4,2
Rareté des initiatives de la formation continue et inadéquation des contenus de la formation continue	24	3,1
Insuffisance de la formation professionnelle initiale, rareté des initiatives de formation et inadéquation des contenus de la formation continue	42	5,4
Autres	21	2,7
Total	782	100,0

Source : enquête

Ces résultats sont révélateurs de l'insuffisance du suivi et de l'encadrement pédagogiques des enseignants, et qui peuvent justifier le recours aux pratiques d'autoformation chez ceux-ci. D'abord, selon l'enquête, près de la moitié des enseignants (49,6 %) estiment que la rareté des initiatives de formation continue formelle constitue le premier motif personnel qui justifie leur engagement dans des pratiques d'autoformation. Or, ce type de formation s'inscrit dans ces initiatives.

Ensuite, l'insuffisance de la formation professionnelle initiale en est le deuxième (15,6 %). Ce résultat, même à faible proportion, s'explique certainement par les conditions ergonomiques dans lesquelles se déroule la formation professionnelle initiale des enseignants ayant majoritairement pris part à l'enquête de cette recherche.

En ce qui concerne l'inadéquation entre les contenus de la formation continue formelle et les besoins des enseignants, elle constitue le dernier motif personnel (7,0 %) qui indique l'engagement des enseignants dans des entreprises d'apprentissage par soi-même. S'il est vrai que la formation continue formelle est indispensable pour la réussite de la carrière professionnelle de tout enseignant, il est aussi vrai qu'elle doit tenir compte de leurs besoins en formation.

Enfin, (25,1 %) des enseignants enquêtés justifient leurs pratiques d'autoformation par plusieurs motifs personnels à la fois. Il s'agit de :

- l'insuffisance de la formation professionnelle initiale et la rareté des initiatives de formation continue formelle ;
- l'insuffisance de la formation professionnelle initiale et l'inadéquation des contenus de formation ;
- la rareté des initiatives de formation continue formelle et l'inadéquation des contenus de formation continue ;
- l'insuffisance de la formation professionnelle initiale, la rareté des initiatives de formation et l'inadéquation des contenus de la formation continue formelle.

Par ailleurs, l'analyse thématique du contenu des données qualitatives renseignées à la partie « Autres » de cet item se rapproche fort bien de ces propositions de modalités de réponses du questionnaire. Ainsi, les enseignants enquêtés ont-ils confié que d'autres raisons qui justifient le recours aux initiatives d'autoformation peuvent être regroupées comme ci-après :

- l'insuffisance de connaissances académiques ;
- le développement personnel.

Quels sont alors les buts des enseignants autoformateurs ?

3.1.2. Buts d'autoformation des enseignants

La deuxième catégorie des motifs personnels s'exprime en termes de buts qui sont regroupés en trois compétences que sont : disciplinaires, professorales et humaines.

Le tableau ci-dessous illustre le point de vue des enseignants sur les motifs personnels relatifs au développement de ces compétences qui justifient leur engagement dans l'entreprise d'autoformation.

Tableau 3 : Motifs personnels relatifs aux compétences nécessaires à la fonction enseignante selon les enquêtés

Motifs personnels liés au développement des compétences nécessaires à la fonction enseignante	Effectifs	Fréquences
Compétences disciplinaires	713	91,2
Compétences professorales	37	4,7
Compétences humaines	11	1,4
Compétences disciplinaires et professorales	8	1,0
Compétences disciplinaires et humaines	2	0,3
Compétences professorales et humaines	5	0,6
Compétences disciplinaires, professorales et humaines	3	0,3
Autres	4	0,5
Total	782	100,0

Source : enquête

Les résultats de ce tableau révèlent que le développement des compétences disciplinaires (91,2 %) constitue le premier motif personnel des enseignants qui justifie leur recours à la pratique d'autoformation. Viennent ensuite dans l'ordre, le développement des compétences professorales (4,7 %) et celui des compétences humaines (1,4 %).

Dans ce travail, les compétences disciplinaires prennent en compte les éléments de connaissance qui se résument à l'ensemble des connaissances (informationnelles et procédurales) indispensables à la compréhension et à la maîtrise de la spécialité de l'enseignant. Il est supposé mieux maîtriser ces connaissances plus que ses apprenants.

Quant aux compétences professorales, elles regroupent :

- l'amélioration de la pratique de classe ;

- l'amélioration des relations avec les élèves, les collègues et les parents ;
- l'amélioration de soi comme enseignant.

Ces compétences sont relatives aux aptitudes et attitudes nécessaires à l'enseignant pour se distinguer professionnellement, au-delà de la simple maîtrise des connaissances disciplinaires. Elles apparaissent transversales en ce sens qu'elles ne sont pas spécifiques à la discipline de chaque enseignant. Qu'en est-il des compétences humaines ?

En ce qui concerne les compétences humaines, elles concernent : la quête d'autonomie, le désir d'apprendre, la réalisation de soi et l'amélioration de la confiance en soi.

Les compétences dites humaines dépassent l'ensemble des compétences disciplinaires et professorales. En effet, elles s'inscrivent dans la logique du développement personnel et ont trait aux besoins ultimes que tout individu désireux de se surpasser doit envisager. Ainsi, les compétences humaines constituent une quête permanente d'améliorations et de satisfactions.

À présent, intéressons-nous à ce qui fait l'objet des pratiques autoformatives chez les enseignants au Bénin ?

3.2. Objets d'autoformation

Tout comme les motifs, ce qui fait l'objet d'autoformation chez les enseignants sont de deux catégories : domaines de connaissance et compréhension de domaines de connaissance.

3.2.1. *Domaines de connaissances*

Le tableau ci-dessous présente les résultats selon les domaines de connaissances, objets d'autoformation chez les enseignants.

Tableau 4 : Domaines de connaissance des enseignants autoformateurs selon les enquêtés

Objets liés aux domaines de connaissances en autoformation	Effectifs	Fréquences (%)
Connaissances de la discipline enseignée	616	78,8
Pédagogie générale	53	6,8
Culture Générale	21	2,7
Pratiques administratives et législatives	03	0,4
Connaissances de la discipline enseignée et pédagogie générale	72	9,2
Connaissances de la discipline enseignée et Culture Générale	11	1,4
Pédagogie générale et pratiques administratives et législatives	03	0,4
Autres	03	0,4
Total	782	100,0

Source : enquête

Les résultats révèlent que la connaissance de la discipline enseignée est le premier élément (78,8 %) que les enseignants désirent maîtriser davantage et qui les préoccupe lorsqu'ils s'engagent en autoformation. Ces résultats confirment ceux relatifs aux buts des enseignants-autoformateurs. Il s'agit en l'occurrence de la consolidation des compétences disciplinaires.

Le deuxième objet d'autoformation chez les enseignants est, selon le même tableau, la pédagogie générale (6,8 %). La culture générale s'illustre comme troisième (2,7 %) objet exclusif des enseignants autoformateurs.

Par ailleurs, cette recherche s'est intéressée à d'autres préoccupations de ces enseignants.

3.2.2. Compréhension de domaine de connaissance

Le tableau ci-dessous révèlent les résultats relatifs à la deuxième catégorie de ce qui fait l'objet de l'autoformation chez les enseignants.

Tableau 5 : Objets que les enseignants autoformateurs désireux mieux comprendre des domaines de connaissances

Domaines de connaissances à comprendre	Effectifs	Fréquences (%)
Méthodes et techniques pédagogiques	130	16,6
Culture générale	5	0,6
Contenus disciplinaires	555	71,0
Méthodes et techniques pédagogiques et contenus disciplinaires	54	6,9
Méthodes et techniques pédagogiques et culture générale	11	1,4
Culture générale et contenus disciplinaires	1	0,1
Méthodes et techniques pédagogiques, contenus disciplinaires et théories d'apprentissage	4	0,5
Méthodes et techniques pédagogiques, culture générale, contenus disciplinaires et théories d'apprentissage	8	1,0
Autres	14	1,8
Total	782	100,0

Source : enquête

Ces résultats sont révélateurs d'autres éléments qui font l'objet de l'autoformation chez les enseignants en dehors de ceux décrits ci-haut. Au nombre de ceux-ci, figure au premier rang (71,0 %) le désir de mieux comprendre les contenus disciplinaires. Ces tendances confirment les résultats illustrés par le tableau 4 qui renseignent que les domaines de connaissances des disciplines constituent l'une des préoccupations des enseignants en situation d'autoformation. En effet, les contenus des disciplines enseignées sont relatifs aux connaissances aussi bien notionnelles que procédurales que l'enseignant doit maîtriser. Ces connaissances apparaissent ainsi indispensables pour une meilleure maîtrise de la classe.

3.3. Caractéristiques socioprofessionnelles, motifs, 123 stratégies et objets d'autoformation

À présent, intéressons-nous aux résultats issus des croisements des données relatives :

- aux « spécialités ou disciplines » et « objet lié aux domaines de connaissances » ;
- à « l'objet lié aux domaines de connaissances » et « motifs personnels liés aux limites d'offres de formations professionnelles » ;
- à « l'objet lié aux domaines de connaissances que les enseignants veulent mieux comprendre » et « motifs personnels relatifs aux limites d'offres de formations professionnelles » ;
- à « l'objet lié aux domaines de connaissances que les enseignants désirent mieux comprendre » et « stratégies d'autoformation ».

Commençons par les résultats issus du premier croisement.

3.3.1. Discipline enseignée et objet d'autoformation

Le tableau ci-dessous présente les résultats issus du croisement « discipline enseignée et objets liés aux domaines de connaissances ».

Tableau 6 : Relation « spécialités/disciplines enseignées » et « objets liés aux domaines de connaissances »

Spécialités ou disciplines enseignées	Objets liés aux domaines de connaissances				Total
	Disciplines enseignées	Pédagogie générale	Disciplines enseignées et Pédagogie générale	Autres	
Allemand	4	1	1	1	7
Anglais	110	5	10	19	144
Éducation physique et sportive	29	0	3	2	34
Espagnol	6	2	3	0	11
Français	75	1	10	14	100
Histoire et géographie	134	2	12	15	163
Mathématiques	66	2	8	6	82
Physique chimie et technologique	74	2	8	3	87
Philosophie	27	0	7	6	40
Sciences de la vie et de la terre	91	6	10	7	114
Total	616	21	72	73	782

Source : croisement SPSS 22

Les résultats de ce croisement révèlent que les enseignants d'Histoire et de la Géographie ont majoritairement (134 enquêtés sur 616) recours à l'autoformation pour consolider les connaissances liées à leur spécialité. Ces résultats confirment les opinions recueillies au cours des entretiens avec les conseillers pédagogiques de cette discipline. En effet, selon ces CP, l'enseignement de cette discipline nécessite en permanence chez l'enseignant, un approfondissement des connaissances à travers la culture générale.

Cette exigence, bien que valable chez tous les enseignants, l'est particulièrement pour les enseignants de cette discipline parce que selon les réponses issues de l'entretien, «*la mise en œuvre de certaines situations d'apprentissage appelle de l'enseignant, la mobilisation d'importantes ressources documentaires dont les contenus ne lui sont souvent pas enseignés au cours de la formation professionnelle initiale*». À titre illustratif, «*l'enseignant de cette discipline ou spécialité qui a en charge une classe de terminale doit maîtriser le contenu du Programme d'Action du Gouvernement (PAG)*¹» confie un CP. ²Or, cette question ne peut être prévue et enseignée au cours d'une quelconque formation. Ce sont donc ces initiatives de formation continue formelle régulièrement organisée qui devraient permettre aux enseignants de se mettre au pas. Étant entendu que ces formations s'organisent rarement, les enseignants d'Histoire-Géographie n'ont d'autres occasions que la formation continue informelle dont l'autoformation en constitue un dispositif.

¹ Programme d'Actions du Gouvernement (PAG) est l'ensemble des projets de développement du régime qui gouverne le Bénin depuis le 6 avril 2016. Il retrace les grands axes de développement du pays. Ce programme a été officialisé en novembre 2016 et court jusqu'en 2021.

² Cette notion est inscrite, selon les CP, dans la situation d'apprentissage N° 1, de cet enseignement. Elle aborde, faut-il le rappeler, la « politique sectorielle de développement ».

3.3.2. Motifs personnels et objets d'autoformation

125

Le tableau ci-dessous illustre les résultats de ce croisement.

Tableau 7 : Relation « motifs personnels liés aux limites d'offre de formation professionnelle » et « domaines de connaissance à comprendre »

Motifs liés aux limites d'offre de formation professionnelle	Objets liés aux domaines de connaissances à comprendre				Total
	Connaissances de la discipline enseignée	Pédagogie générale	Connaissances de la discipline et pédagogie générale	Autres	
Insuffisance Formation professionnelle initiale	93	6	6	17	122
Raretés de la formation continue formelle	304	7	42	35	388
Insuffisance formation professionnelle initiale et besoins	41	2	3	9	55
Insuffisance formation professionnelle initiale et raretés de la formation continue formelle	82	3	8	4	97
Autres	96	3	13	8	120
Total	616	21	72	73	782

Source : croisement SPSS 22

Les résultats sont bien révélateurs de la tendance entre les motifs personnels relatifs aux limites des offres de formation professionnelle et les connaissances que les enseignants autoformateurs désirent maîtriser davantage lorsque ceux-ci sont en situation de conduite autonome d'activités d'apprentissage. Selon ces résultats, près de la moitié, 304 enquêtés sur 616, ont recours aux pratiques autoformatives pour consolider le contenu de la spécialité ou la discipline enseignée, en vue de combler le vide éventuel de la rareté des initiatives de formation continue formelle prévues à leur intention. De plus, 93 acteurs sur 616 de l'enquête, estiment que c'est l'insuffisance de leur formation professionnelle initiale qui justifie ce motif personnel que constitue le désir de maîtriser convenablement les contenus de l'enseignement qu'ils ont la charge.

Qu'en est-il des résultats issus du croisement des « objets liés aux domaines de connaissance » et « motifs personnels liés au développement des compétences nécessaires à la carrière professionnelle de l'enseignant » ?

3.3.3. Domaines de connaissance à comprendre et motifs personnels
Le tableau ci-dessous illustre les résultats de ce croisement.
Tableau 8 : Relation « objets liés aux domaines de connaissances à comprendre » et « motifs personnels »

Objets liés aux domaines de connaissances à comprendre	Motifs personnels liés au développement des compétences				Total
	Compétences disciplinaires	Compétences professorales	Compétences humaines	Autres	
Méthodes et techniques pédagogiques	123	2	1	4	130
Contenus disciplinaires	498	8	1	48	555
Méthodes et techniques pédagogiques contenus disciplinaires	51	1	0	2	54
Autres	41	0	0	2	43
Total	713	11	2	56	782

Source : croisement SPSS 22

Tout comme les résultats du précédent croisement, ceux du tableau 8 confirment aussi la tendance de la relation entre les motifs personnels liés au développement des compétences disciplinaires indispensables pour enseigner efficacement une connaissance et l'objet lié aux domaines de connaissances de la discipline que l'enseignant désire mieux comprendre lorsqu'il a recours aux initiatives d'autoformation. Ainsi, selon ces résultats, plus de la moitié des enseignants enquêtés (498 enquêtés sur 713), soit 69,8 %, pensent que lorsqu'ils ont pour objet d'autoformation, la consolidation des contenus disciplinaires au titre de domaine de connaissances.

Pour finir, ce travail s'est intéressé aux résultats du croisement¹²⁷ « l'objet lié aux domaines de connaissances » et « stratégies mises en œuvre au cours de l'autoformation ». Le tableau ci-dessous renseigne sur les résultats de croisement.

3.3.4. Domaines de connaissance et stratégies d'autoformation

Tableau 9 : Relation « objet lié aux domaines de connaissance » et « stratégies d'autoformation »

Objets liés aux domaines de connaissances	Stratégies d'autoformation				Total
	Échanges avec personnes ressources et WhatsApp	Lecture d'ouvrages spécialisés	Recherche internet	Autres	
Connaissances de la discipline enseignée	89	496	15	16	616
Pédagogie générale	1	20	0	0	21
Connaissances de la discipline et pédagogie générale	12	44	2	14	72
Autres	20	45	3	5	73
Total	122	605	20	35	782

Source : croisement SPSS 22

Ces résultats, ainsi que ceux issus des croisements précédents, sont suffisamment illustratifs en ce qui concerne la relation entre les stratégies mises en œuvre par les enseignants autoformateurs et ce qui en fait l'objet. En effet, selon ces résultats, la grande majorité (496 enquêtés sur 605), soit 81,9 % des enseignants choisissent comme stratégies d'autoformation, la lecture d'ouvrages spécialisés pour mieux comprendre et maîtriser les contenus des disciplines qu'ils enseignent. Ces pratiques de lecture personnelle visent, en effet l'appropriation des contenus des livres liés aux disciplines. Cependant, il est intéressant d'observer, selon les mêmes résultats, que 89 enquêtés sur 122, pensent que pour atteindre l'objectif de la maîtrise des contenus disciplinaires de leur enseignement, ils consultent les personnes ressources ou leurs pairs, ceci, à travers les échanges dans les forums de WhatsApp. Ainsi, le téléchargement des supports documentaires

apparaît de plus en plus facile avec le recours aux échanges à travers WhatsApp.

3.4. Part de l'illettrisme pédagogique dans les motifs privilégiés des enseignants

Faut-il le rappeler, l'objectif principal du travail est « d'examiner la part de l'illettrisme pédagogique dans les déterminants motivationnels des enseignants autoformateurs de l'enseignement du second degré au Bénin». C'est ce qui justifie cette section des résultats qui soumet, les différents résultats précédemment présentés, à une analyse, à la lumière de l'existant et suivant le test Khi2 de Pearson.

En effet, dans ce travail, le terme motif est retenu parce qu'il partage la même racine latine avec motivation « *movere* » qui introduit l'idée de se *mouvoir*. Le qualificatif *personnel* précise le caractère singulier de cette motivation chez les enseignants-autoformateurs, dans les établissements publics d'enseignement secondaire des départements de l'Ouémé et du Plateau. Ce choix répond bien à l'un des motifs de Démol (1995) que l'auteur désigne par « *besoins personnels* » et qui d'ailleurs, constitue l'un des piliers théoriques sur lequel repose cette recherche. Selon les résultats illustrés par le tableau 2, le premier motif personnel qui justifie, selon Carré (2001, p.15), le *déclenchement*, la *direction*, l'*intensité* et la *persistante* d'un enseignant dans l'entreprise de formation continue par les pratiques d'apprentissage de soi par soi, est représenté par les limites d'offres de formation professionnelle caractérisées par *la rareté de la formation continue formelle* (49,6 %) et *l'insuffisance de la formation professionnelle initiale* (15,6 %).

Ce motif personnel constitue alors un déficit, un vide ou une appétence, qui peut justifier le recours régulier de ces enseignants à l'autoformation. C'est pourquoi la deuxième catégorie de motif personnel se résume au besoin de *consolider les compétences disciplinaires* du fait du premier motif relatif aux *limites des offres de formations professionnelles*. La description de la formation professionnelle initiale organisée à l'intention de ceux-ci

confirme l'insuffisance académique qui pourrait expliquer le besoin de consolidation des compétences disciplinaires. Garnier et Bogninou (2014) confirment cette insuffisance de la formation professionnelle initiale des enseignants du secondaire, technique et de la formation professionnelle. En effet, selon les deux auteurs, « *les programmes de formation des ENS ne sont pas facilement compris et exploités par les enseignants-formateurs* » (p.181) qui sont chargés de les exécuter. Or, si ces programmes ne sont pas compris par ceux qui sont chargés d'en enseigner le contenu aux enseignants stagiaires, ce n'est pas à eux qu'il serait facile d'en apprivoiser le contenu, surtout avec la mise en œuvre d'une méthode essentiellement centrée sur l'action du formateur selon Hounmènou (2017).

Au total, les motifs relatifs aux *limites d'offres de formations professionnelles* en général et l'insuffisance de la formation professionnelle initiale en particulier n'expliquent pas seulement les besoins de consolidation des compétences dans les disciplines enseignées par les enseignants. Ces motifs selon les deux auteurs s'étendent à tous les enseignants formés par ces établissements publics de formation professionnelle au Bénin. Cependant, quelques cas particuliers de disciplines ou spécialités enseignées s'illustrent selon Garnier et Bogninou (2014). C'est le cas de *l'Histoire et de la Géographie* au sujet desquels les auteurs estiment que le programme de formation dans les ENS « *ne sont pas suffisamment détaillés pour faciliter une bonne exploitation par les enseignants-formateurs* » (p.186).

Par ailleurs, les mêmes résultats révèlent que le besoin de consolidation des compétences dans la discipline enseignée se dégage comme deuxième catégorie de motifs personnels de ces enseignants-autoformateurs. Ces motifs personnels relatifs, d'une part aux limites d'offres de formations professionnelles, et d'autre part au but (*besoin de consolidation des compétences disciplinaires*) renvoient aux aspects conatifs de la motivation et de l'engagement de l'adulte en formation selon Carré (2001), et Fenouillet (2008 et 2011). En effet, pour Fenouillet (2011) les besoins, les buts sont pris comme termes connexes de la motivation chez l'adulte en formation. Ainsi, ces résultats qui justifient le recours aux pratiques de l'autoformation chez les enseignants traduisent la cause qui déclenche

l'appétence et la satisfaction de ce besoin. Cause que Fretigné (2007), toujours cité par Fenouillet (2011), a un effet qu'il est possible de qualifier de «mécanique» sur l'engagement en formation. Par conséquent, tout enseignant qui éprouve la nécessité de consolider les compétences dans la discipline ou spécialité enseignée, entend satisfaire cette appétence ou ce vide, etc. créé par la cause des limites d'offres de formations professionnelles et qui explique l'insuffisance capacitaire des enseignants dans leurs disciplines respectives.

Pour finir, les croisements entre variables principales suivant le test Khi2 de Pearson permettent d'apprécier la corrélation entre les caractéristiques socioprofessionnelles et motifs personnels des enseignants en autoformation.

Les résultats issus de ce croisement sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10 : Relation entre les caractéristiques socioprofessionnelles et les motifs personnels des enseignants autoformateurs

Caractéristiques socioprofessionnelles Motifs personnels	Diplômes professionnels	Disciplines enseignées	Communes de résidence	Ancienneté dans le métier
Insuffisance de la formation professionnelle initiale	0,9	0,8	0,08	0,7
Rareté de la formation continue formelle	0,4	0,6	0,08	0,09
Consolidation des compétences disciplinaires enseignées	0,03	0,04	0,06	0,5

Source : SPSS 22

Les valeurs dans les cases sont celles de p (khi2 de Pearson) qui teste l'association entre l'élément de la colonne (les caractéristiques socioprofessionnelles) et l'élément de la ligne (les motifs personnels des enseignants autoformateurs). Les valeurs de $p < 0,05$ sont en gras et témoignent d'une association significative entre ces deux éléments. Ainsi le motif « Consolidation des compétences disciplinaires enseignées » est fortement associé aux caractéristiques socioprofessionnelles « diplômes » et « disciplines ».

Par ailleurs, les tableaux 4 et 5 révèlent respectivement que les enseignants-autoformateurs ont pour principale préoccupation, « *les connaissances de la discipline enseignée* » (78,8 %) et « *la compréhension du contenu de la discipline* » (71,0 %), qu'ils enseignent lorsqu'ils s'engagent dans l'apprentissage par soi-même. Il y a, en effet, une similarité entre ces résultats et ceux relatifs aux motifs personnels des enseignants au regard des données illustrées par le tableau 25 selon lesquelles, en majorité, ceux-ci (498 sur 713) estiment que lorsqu'ils ont pour objet d'autoformation « *la consolidation des contenus au titre du domaine de connaissances* ». Ce choix se justifie par le désir de développer « *les compétences disciplinaires de la spécialité enseignée* ». Ces résultats confirment l'étude d'Ortun et Pharand (2013) qui ont aussi retenu, sur le plan professionnel, « *les disciplines enseignées* » comme l'un des objets de l'autoformation, chez les enseignants novices. Il faut rappeler que les deux auteurs considèrent l'autoformation comme un dispositif de la formation continue.

Au total, la lecture des ouvrages spécialisés apparaît la première stratégie des enseignants-autoformateurs. Lorsqu'ils pratiquent de l'autoformation par les lectures personnelles, leurs principales préoccupations portent sur le besoin de consolider les compétences dans la discipline ou spécialité enseignée. Y a-t-il un lien entre cette pratique et l'objet de l'autoformation ? Autrement dit, l'enseignant-autoformateur qui a pour objet, « *les connaissances de la discipline enseignée* » ou « *la compréhension du contenu de la discipline* » n'a-t-il pas d'autres stratégies pour s'autoformer que « *la lecture des ouvrages spécialisés* » ? La réponse à ces interrogations en suscite une autre. En effet, pourquoi les enseignants-autoformateurs recourent de façon privilégiée à la stratégie de la « *lecture*

d'ouvrages spécialisés » ? Le lecteur d'ouvrages spécialisés porte son activité cognitive sur les livres dont le contenu est relatif à la didactique de la discipline ou la spécialité. Ce sont les ouvrages qui traitent les connaissances (procédurales et isolées) de l'enseignement ou de la discipline enseignée. Les enseignants opèrent donc un choix sélectif sur les ouvrages qu'ils lisent. Or, le principal motif pour lequel les enseignants s'engagent à l'autoformation est le besoin de consolidation des compétences disciplinaires. Ce motif ne justifie-t-il pas la spécificité des ouvrages lus ? En effet, Gambart (1985) montre, à travers une série d'études que les enseignants, surtout les novices, lisent beaucoup plus les ouvrages liés à la didactique de leur enseignement que ceux relatifs à la pédagogie. L'auteur constate, à cet effet, une prééminence du « *didactique* » au détriment du « *pédagogique* ». Il s'agit ici, de ce que Develay (1994 ; p. 103) désigne par didactique d'une discipline qui s'intéresse particulièrement à « *toutes compétences qui nécessiteraient de bien connaître cette discipline* ». C'est d'ailleurs ce qui justifie sa conclusion qui s'illustre comme un pavé dans la mare à travers l'expression l'« *illettrisme pédagogique* » utilisée pour qualifier les comportements informationnels des enseignants qui accordent plus de priorité à la lecture d'ouvrages spécialisés au détriment des ouvrages qui traitent de la pédagogie générale comme l'indiquent les résultats du tableau 5.

Conclusion

133

L'objectif principal de cette étude est : « d'examiner la part de l'illettrisme pédagogique dans les déterminants motivationnels des enseignants autoformateurs de l'enseignement du second degré au Bénin ». Pour y parvenir, nous nous sommes intéressé à ce qui fait prioritairement l'objet de l'autoformation chez ces enseignants au Bénin et au lien entre les motifs personnels des enseignants autoformateurs et les caractéristiques socioprofessionnelles de ceux-ci ». A l'issue de l'étude, nous pouvons affirmer qu'au cours d'une formation continue informelle, les enseignants autoformateurs désirent mieux consolider leurs compétences disciplinaires. Ce besoin se justifie par le motif personnel relatif aux limites ou à l'insuffisance des offres de formation qu'ils bénéficient. A cet effet, les résultats sont corroborés par la stratégie d'autoformation- la lecture des ouvrages spécialisés- généralement privilégiées par ces enseignants.

Il s'en déduit que les enseignants du secondaire privilégient la maîtrise des compétences disciplinaires à toutes autres compétences (professorales ou humaines) lorsqu'ils s'engagent dans l'autoformation, au cours d'une formation continue informelle. Cette tendance justifie la thèse de Gambart (1985) selon qui, les enseignants du secondaire font de plus en plus, preuve de l'illettrisme pédagogique. S'il est vrai que cette tendance est une logique selon laquelle, le modèle d'enseignant est l'universitaire spécialiste de sa discipline Develay (1994 ;p.81), l'auteur conseille, cependant que la pratique enseignante ne peut pas faire l'objet d'un savoir spécifique. C'est pourquoi, il apparaît important que tout enseignant s'intéresse aussi au développement des compétences professorales et humaines, lesquelles compétences lui assurent les aptitudes de professionnel, capables d'apprécier efficacement les problèmes sociaux qui se posent.

Références bibliographiques

- Akouété-Hounsinou, M. F. (2012) *La formation continue à distance des enseignants du secondaire au Bénin : Réalités et perspectives*, Thèse de doctorat : Andragogie, Montréal : Département d'andragogie et de Psychopédagogie, disponible sur <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/2971> consulté, le 25/05/17.
- Carré, P. (2001) *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan.Christian Gambart (1985) Dépelteau, F. (2010) *La démarche d'une recherche en sciences humaines De la question de départ à la communication des résultats*, Presse de l'Université Laval, Québec.
- Dépelteau, F. (2010) *La démarche d'une recherche en sciences humaines De la question de départ à la communication des résultats*, Presse de l'Université Laval, Québec.
- Develay, M. (1994) Peut-on former les enseignants? ESF.
- Devos, C. et Paquay, L. (2015) Déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue, In Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. et Paquay, L. (dir), pp. 116-132.
- Djima F. (2019) Pratiques d'autoformation des enseignants du secondaire général au Bénin, Thèse de doctorat unique de l'Université d'Abomey-Calavi, p.251 ;
- d'Otturn, F. et Pharand, J. (2013) L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue : état des lieux et recommandations, In *Canadian Journal Of Education* (2009), Canadian Society for the Study of Éducation, pp.132-154.

Duquesnoy, S. (1997) Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques, in *Revue de Recherches en Éducation* N° 19 (73-88), disponible sur https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1997_num_19_1_1609 consulté le 31/12/2018.

Fenouillet, F. (2001) Relation entre perception de compétences, sentiment d'autodétermination et projet, In *Ib*, pp.135-158, disponible sur <https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-la-format--9782100566891-p-269.htm>, consulté le 05/10/16

Fenouillet, F. (2008) Vers une approche intégrative des théories de la motivation, In Carré, P. et Fenouillet, F., *Traité de psychologie de la motivation*, Paris : Dunod, disponible sur <https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-de-la-motivation--9782100515837.htm>, consulté le 30/05/16.

Fenouillet, F. (2011) La place du concept de motivation en formation pour adulte, in, *cairn.info*, N° 25, pp.9-46, disponible sur <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-9.htm> consulté le 25/09/2017.

Gambart (1995). « Que lisent les enseignants ? » *Éducations : revue de diffusion des savoirs en éducation*, n° 3, p. 9-11

Hassenforder, J., (Dir) (1993) *Lecteurs et lectures en éducation*. Paris : INRP/L'Harmattan.

N'da, P. (2015) *Manuel de méthodologie et de rédaction de la thèse de doctorat et du mémoire de master en lettres, langues et sciences humaines*, Paris, L'Harmattan.

Malglaive, G. (1993) *Enseigner à des adultes*, PUF ;

Pelpel, P. (2005) *Se former pour enseigner*, (nouvelle édition revue et augmentée) Paris, Dunod.

- Perrenoud, P. (2015) Préparer en formation initiale à développer des compétences tout au long de la vie, In Maulini, O., Desjardins, J., Étienne, R., Guibert, P. et Paquay, L. (dir), *À qui profite profite la formation continue des enseignants ?* pp.97-113.
- UNESCO (2011) *La question enseignante au Bénin : un diagnostic holistique pour la construction d'une politique enseignante consensuelle, soutenable et durable.*
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998) *Formation des maîtres et contextes sociaux : Perspectives internationales*, Paris : Presses Universitaires de France.

REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES MODALITES DE SOUMISSION DES ARTICLES

Les propositions d’articles sont envoyées au secrétariat de la revue avec copie au directeur de publication aux adresses suivantes :

- revuepedahum@gmail.com
- jchouunmenou@yahoo.fr

- Les articles sont évalués sous anonymat par trois instructeurs dans un délai de 15 jours dès réception et sont renvoyés aux auteurs pour insertion des corrections et recommandations
- Le retour des articles corrigés par les auteurs est attendu par la rédaction pour un délai de 10 jours au maximum
- Les articles rédigés en français doivent comporter un résumé de 25 lignes maximum en anglais et ceux rédigés en anglais un résumé en français
- Le nombre de pages des articles est limité à 25 au maximum et 12 au minimum
- La présentation des articles se fait selon le format ci-dessous :
 - Mise en page : Format A4 / Marges 2,5 cm (droite, gauche, haut, bas) / Police Times New Roman / Taille 13 / Sans couleurs / Interligne simple
 - Références bibliographiques (exemples)
 - ✓ Diallo, S. 2023. Histoire et humanités. Paris, P.U.F.
 - ✓ Doufi, S. 2021. La pédagogie et ses repères. Pédagogie et humanité 30 : 26-34
 - ✓ Boudri, P. 2009. Didactique et crise scolaire. Consulté le 12 septembre 2021 sur <http://ben.uc.edu/y/PSO/PS-22pdf>.
- Ethique et authenticité
 - La revue invite tous les auteurs à s’assurer de l’authenticité de leurs productions en évitant toute forme de plagiat. Elle rappelle à cet effet l’obligation de citer les auteurs et les sources des citations

**362 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin**

**REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES
N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du
28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin**