

Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue

Priority needs in professional skills: perceptions of north kivu teachers on their continuing education

Las necesidades prioritarias en competencias profesionales : percepciones de los maestros y maestras del Norte-Kivu sobre su formación continua

Patrice Okito Pamijeko et Denis Savard

Volume 45, numéro 3, hiver 2018

La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1046419ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1046419ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Okito Pamijeko, P. & Savard, D. (2018). Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue. *Éducation et francophonie*, 45(3), 106–127. <https://doi.org/10.7202/1046419ar>

Résumé de l'article

La formation des enseignants et des enseignantes de la ville de Goma, en République démocratique du Congo, a évolué négativement depuis l'époque coloniale. D'une formation initiale essentiellement religieuse, elle a été orientée vers des contenus universitaires, puis transformée en une formation continue sous forme de journées pédagogiques. Cette visée de formation n'a malheureusement pas été maintenue en raison du désengagement du gouvernement, des guerres et des conditions de vie. Conséquemment, l'un des problèmes qui caractérisent actuellement le système scolaire de Goma est l'absence de formation continue du corps enseignant. Afin d'aider ce dernier à s'autoformer professionnellement, l'identification préalable de leurs besoins de formation continue s'est avérée pertinente. Le but de cet article est de décrire et d'analyser ces besoins. Pour la collecte des données, un questionnaire a été distribué à 151 enseignants et enseignantes du secondaire de Goma en situation d'après-guerre, et 20 d'entre eux ont été interviewés. Des analyses quantitatives et qualitatives ont été effectuées selon les approches de Nadeau (1984) et de Lapointe (1992). Les résultats révèlent que les besoins du corps enseignant liés aux compétences professionnelles sont criants. En référence à notre échelle de jugement, le poids moyen alloué pour la situation actuelle (2,85) révèle que l'ensemble des compétences est généralement « Peu maîtrisé ».

Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du nord-kivu sur leur formation continue

Patrice OKITO PAMIJEKO

Université Laval, Québec, Canada

Denis SAVARD

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La formation des enseignants et des enseignantes de la ville de Goma, en République démocratique du Congo, a évolué négativement depuis l'époque coloniale. D'une formation initiale essentiellement religieuse, elle a été orientée vers des contenus universitaires, puis transformée en une formation continue sous forme de journées pédagogiques. Cette visée de formation n'a malheureusement pas été maintenue en raison du désengagement du gouvernement, des guerres et des conditions de vie. Conséquemment, l'un des problèmes qui caractérisent actuellement le système scolaire de Goma est l'absence de formation continue du corps enseignant. Afin d'aider ce dernier à s'autoformer professionnellement, l'identification préalable de leurs besoins de formation continue s'est avérée pertinente. Le but de cet article est de décrire et d'analyser ces besoins. Pour la collecte des données, un questionnaire a été distribué à 151 enseignants et enseignantes du secondaire de Goma en situation

d'après-guerre, et 20 d'entre eux ont été interviewés. Des analyses quantitatives et qualitatives ont été effectuées selon les approches de Nadeau (1984) et de Lapointe (1992). Les résultats révèlent que les besoins du corps enseignant liés aux compétences professionnelles sont criants. En référence à notre échelle de jugement, le poids moyen alloué pour la situation actuelle (2,85) révèle que l'ensemble des compétences est généralement « Peu maîtrisé ».

ABSTRACT

Priority needs in professional skills: perceptions of north kivu teachers on their continuing education

Patrice OKITO PAMIJEKO, Laval University, Québec, Canada
Denis SAVARD, Laval University, Québec, Canada

The education and training of teachers in Goma city, Democratic Republic of the Congo, has evolved negatively since colonial times. It began as essentially religious initial teacher training, focussed on academic content, and then turned into continuing professional development in the form of pedagogical days. This training objective did not last, due to withdrawal of the government, wars and teachers' living conditions. Consequently, one of the problems that currently characterizes the school system in Goma is the absence of continuing professional development for teachers. To help teachers take responsibility for their own continuing professional development, prior identification of their socio-professional development needs proved to be relevant. The purpose of this article is to describe and analyze these needs. A questionnaire was distributed to 151 secondary school teachers in Goma in a post-war situation, and 20 of these teachers were interviewed. Quantitative and qualitative analyzes were performed based on the approaches of Nadeau (1984) and Lapointe (1992). The results indicate that teachers have glaring needs in professional skill development. In reference to our scale of assessment, the average weight given to the current situation (2.85) indicates that the whole set of competences is generally "not well mastered".

RESUMEN

Las necesidades prioritarias en competencias profesionales: percepciones de los maestros y maestras del Norte-Kivu sobre su formación continua

Patrice OKITO PAMIJEKO, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Denis SAVARD, Universidad Laval, Quebec, Canadá

La formación del magisterio en la ciudad de Goma, en la República democrática del Congo, ha sido negativamente evaluada desde la época colonial. A partir de una formación inicial esencialmente religiosa, fue posteriormente orientada hacia contenidos universitarios, y después fue transformada en formación continua bajo la forma de jornadas pedagógicas. Esta idea de la formación desgraciadamente no se ha mantenido debido al abandono gubernamental, las guerras y las condiciones de vida. Como consecuencia, uno de los problemas que caracterizan actualmente al sistema escolar de Goma es la falta de formación continua del magisterio. Con el fin de ayudarlo a auto-formarse profesionalmente, era pertinente la previa identificación de sus necesidades. El objetivo de este artículo es describir y analizar dichas necesidades. Para la compilación de los datos se distribuyeron 151 cuestionarios a maestros y maestras de secundaria de Goma después de la guerra y 20 de ellos fueron entrevistados. Se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos según la perspectiva de Nadeau (1984) y de Lapointe (1992). Los resultados muestran que las necesidades del cuerpo magisterial relacionadas con las competencias profesionales son flagrantes. Utilizando nuestra escala de juicio, el peso medio asignado a la situación actual (2,85) muestra que el conjunto de competencia es generalmente «poco dominado».

INTRODUCTION

Depuis deux décennies en République démocratique du Congo, les autorités de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel aux échelles nationale, provinciale et territoriale partagent l'objectif de réorganiser la formation professionnelle du personnel enseignant. Dans ce pays, plus précisément dans les écoles secondaires de la ville de Goma, au Nord-Kivu, la formation des enseignants et des enseignantes a évolué négativement depuis l'époque coloniale. D'une formation initiale essentiellement religieuse, elle a été orientée, en 1960, année de l'accession du pays à la souveraineté nationale, vers des contenus universitaires accompagnés de stages. À partir de 1961, elle a été transformée en une formation continue sous forme de journées pédagogiques: ateliers de formation, séminaires, supervision et mentorat.

Malheureusement, cette visée de formation n'a pas duré en raison du désengagement de l'État relativement à la gestion scolaire, des guerres, des conflits perpétuels et des conditions de vie précaires (Youdi, 2006). Conséquemment, l'un des problèmes qui caractérisent actuellement le système scolaire de Goma est l'absence de formation continue des enseignants et des enseignantes. Il est à préciser que la formation initiale des enseignants du primaire est de quatre ans et qu'elle se donne dans les écoles de formation pédagogique. Au secondaire, cette formation comporte deux programmes offerts dans les universités pédagogiques : 1) le graduat, qui s'effectue en trois ans et forme des enseignants donnant des cours aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire; 2) la licence (équivalent du baccalauréat au Canada), qui dure cinq ans et forme des enseignants donnant des cours au 3^e cycle du secondaire. Après leur formation initiale, ces enseignants sont censés continuer d'acquérir de nouvelles connaissances issues des données de recherches récentes dans le cadre de leur formation continue. Afin de contribuer à leur autoformation, nous avons mené une étude en vue d'identifier leurs besoins en formation continue. Le but de cet article est de présenter une partie des résultats de notre recherche, notamment les besoins en formation continue que les enseignants et les enseignantes interrogés ont jugés extrêmement prioritaires et très prioritaires. Avant de présenter ces résultats, nous abordons le cadre conceptuel, puis nous décrivons brièvement la méthodologie utilisée. Nous concluons en formulant certaines recommandations relatives à la formation continue du personnel enseignant.

CADRE CONCEPTUEL

Nous nous sommes appuyés sur trois concepts pour mener notre recherche : les concepts de formation continue, de besoin et de compétence professionnelle. Les paragraphes qui suivent les exposent brièvement.

Le concept de formation continue

La formation continue est synonyme de diverses dénominations présentes dans la littérature anglaise et française : développement professionnel, perfectionnement professionnel, *in-service education*, formation ou éducation permanente, recyclage (Abdelhak, 1990). Selon Etumangele (2006), tous ces synonymes désignent une démarche contribuant à la formation d'un enseignant en poste.

Le concept de formation continue est souvent considéré comme étant polysémique; son emploi change d'un auteur à l'autre. Mulele (2017) explique, à propos de ses fondements historiques, que la formation continue a connu plusieurs changements de paradigmes au cours des dernières années. De manière générale, la formation continue « désigne tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un certain niveau et qui ont exercé une

fonction ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée» (Ntibanyendera, 2010, p. 75). Ce type de formation constitue un ensemble d'activités que tout employé explore pour développer, par des moyens pédagogiques, ses connaissances et ses habiletés en vue d'améliorer ses conditions d'existence. La formation continue est un programme de formation destiné à tout individu ayant déjà quitté les bancs d'école, un programme focalisé spécifiquement sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour des connaissances (Ntibanyendera, 2010).

L'engagement des enseignants et des enseignantes dans leur formation continue conduit à ce que nous appelons la culture de la formation continue (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). Il conduit à des apprentissages dans trois champs : individuel, institutionnel et professionnel (Maheux, 1997). Dans le champ individuel, chaque praticien définit les besoins spécifiques de son développement professionnel; c'est la capacité réflexive que possède tout membre du corps enseignant de dégager ses points forts et ses points faibles, et de procéder à l'évaluation continue de sa pratique pour exprimer les bases d'une autoformation (Perrenoud, 1998). Pour ce qui est du champ institutionnel, l'enseignant ou l'enseignante est plutôt guidé par les normes et les règles qui caractérisent sa culture organisationnelle. Quant au champ professionnel, Maheux (1997) et Mulele (2017) relèvent l'esprit de franche collaboration entre les membres du personnel enseignant. Dans cette optique, la formation continue devient un processus dans lequel les personnes s'engagent afin d'atteindre les objectifs définis par l'équipe-école en tenant compte des champs d'intérêt et des compétences de chacun et du groupe. Selon Maheux (1997), cet engagement dans des actions de formation continue est nécessaire pour la réussite des élèves. Ces actions aident à développer les compétences professionnelles et à faire face à la complexité de leur rôle lié aux caractéristiques des élèves. Dans ce contexte, Kpoumié Monjap (2004) explique que pour mettre à niveau la compétence du personnel, qui semble faible, les experts empruntent le chemin des actions de la formation continue consistant à assurer la mise à jour des connaissances du personnel d'un établissement scolaire. Selon cet auteur, la formation continue permet à une personne de s'adapter aux changements suggérés par les recherches et la société, et d'améliorer systématiquement le niveau de ses compétences. Dans cette perspective, Kacher (2009) explique que la formation continue est une activité permettant aux employés de bien développer leurs synergies, leurs comportements et leurs compétences professionnelles qui sont à l'état de vieillissement. Cette activité permet à tout employé de bien effectuer son travail, d'avoir un contrôle sur celui-ci, de maîtriser les changements et d'être préparé à assumer d'autres tâches (Amri, 2007).

Pour sa part, Maheux (1997) explique que les actions de formation continue peuvent être collectives (par exemple, un débat sur un nouveau logiciel) ou individuelles (par exemple, la lecture personnelle). Dans le contexte d'actions collectives de formation continue, les enseignants et les enseignantes sont appelés à s'engager dans ces actions et à collaborer avec d'autres membres du personnel scolaire. Dans le contexte d'actions individuelles de formation continue, ils et elles s'engagent sur une

base personnelle en fonction de leurs propres besoins et de leurs champs d'intérêt spécifiques. Cela sous-entend que chaque individu ou chaque équipe-école a des besoins en formation continue particuliers et spécifiques. Ces besoins varient selon les forces, les défis, les champs d'intérêt du personnel enseignant et les caractéristiques des élèves. Sachant que les enseignants et les enseignantes de chaque système scolaire ont leurs propres besoins en formation continue, nous nous sommes attachés à déterminer les besoins en formation continue du personnel enseignant de la ville de Goma, au Nord-Kivu. Avant d'énumérer ces différents besoins, nous allons définir le concept de besoin.

Le concept de besoin

Lapointe (1992) considère le mot besoin comme étant un désir, une envie, un état d'insatisfaction qui est provoqué par un sentiment de manque. Roegiers, Wouters et Gérard (1992) le définissent comme un décalage entre une situation dite réelle et celle vue comme idéale. Pour Labesse (2008), ce concept est un écart quantifiable entre deux situations: une situation actuelle et une situation désirable. C'est aussi une différence entre un résultat désiré et un résultat présent ou actuel (Chiadli, Jebbah, et De Ketele, 2010). Une autre définition, celle D'Amboise et Garand (1995), énonce que «les besoins désignent ce que l'on considère comme nécessaire à l'existence ou au bon fonctionnement d'un système» (p. 2).

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes inspirés de Labesse (2008) pour délimiter le concept de besoin. Ce dernier renferme trois éléments principaux:

- une situation désirable;
- une situation actuelle;
- l'existence d'un écart entre ces deux situations.

À partir de ces trois éléments, nous pouvons identifier les besoins en formation continue sachant que cette dernière constitue un élément déterminant pour le succès d'une politique de transformation d'un système scolaire (Mokonzi et Kadongo, 2009). Au Nord-Kivu, depuis quelques décennies, les enseignants et les enseignantes ne sont plus régulièrement formés ni recyclés en cours d'emploi. Les quelques rares formations organisées avec l'appui des organismes internationaux ne ciblent qu'une minorité d'enseignants, ceux et celles qui donnent les cours d'options (Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, 2005; Mopondi, 2010). L'Institut de formation des cadres de l'enseignement secondaire est paralysé par le manque de fonds et ne remplit pas sa mission de formation continue, une situation qui explique le pourcentage élevé d'enseignants et d'enseignantes sous-qualifiés en ce sens qu'ils n'ont pas suivi un programme de formation des maîtres dans le système scolaire du Nord-Kivu (Mokonzi et Kadongo, 2009; Nyembwe Ntita, 2009). Selon Mokonzi et Kadongo (2009), les besoins des enseignants et des enseignantes du Nord-Kivu sont d'ordre individuel et collectif. En ce qui a trait à leur

formation continue, selon ces auteurs, leurs besoins ont principalement trait aux compétences, aux interventions, aux ressources matérielles et à l'informatique.

Le concept de compétence professionnelle

Depuis le tournant du millénaire, le concept de compétence devient un sujet qui en intéresse plus d'un. Certains auteurs (Baribeau, 2009; Bidjang, 2005) expliquent que le terme *compétence* est polysémique en ce sens que les points de vue de différents acteurs sur son utilisation sont divergents et parfois incompatibles. Dans cette perspective, Tardif (2006) explique que le terme *compétence* n'est pas univoque, car il réfère à de multiples concepts: apprentissages, transfert, opérations, efficacité, cognition et situations. Malgré le caractère polysémique du concept, nous allons retenir, dans cette étude, cinq caractéristiques essentielles qui le définissent. Selon Baribeau (2009), ces caractéristiques ont permis à plusieurs auteurs d'en arriver à un consensus sur la compréhension du concept: 1) une compétence est toujours contextualisée car il faut un contexte particulier pour qu'elle se développe; 2) cette mise en œuvre suppose que la personne mobilise un ensemble de ressources appropriées à la situation; 3) la personne sélectionne, coordonne, met en œuvre ou mobilise les ressources pertinentes à la situation spécifique; 4) les différentes tâches de la situation sont ensuite traitées avec succès à l'aide de ressources et de l'articulation des différents résultats de ces traitements; 5) une compétence suppose que l'ensemble de ces résultats a permis non seulement de traiter la situation avec succès, mais aussi d'obtenir des résultats socialement acceptables.

Dans cette étude, la compétence professionnelle en enseignement est un savoir-agir permettant la mobilisation de façon appropriée de diverses ressources disponibles: des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Les besoins en compétences professionnelles

Altet (1994) explique que les compétences en enseignement sont d'ordre technique et didactique. Ces compétences permettent de performer dans la carrière (Baribeau, 2009; Bidjang, 2005) en vue de mieux amorcer l'activité d'enseignement-apprentissage (Ekanga Lokoka, 2013; Masselter, 2004) et d'améliorer le rendement scolaire des élèves (Etumangele, 2006; Mulele, 2017; Vita, 2014). Savoie-Zajc *et al.* (1999) et Youdi (2006) soulignent que, pendant leur carrière, les enseignants et les enseignantes acquièrent ou renouvellent leurs compétences grâce à des activités de formation continue: formation de longue durée, formation par des pairs ou mentorat, séminaires, lectures personnelles, ateliers de formation et débats. Malheureusement, au Nord-Kivu, ces activités de formation continue n'existent plus depuis quelques décennies. Comme cela est mentionné dans les travaux de certains auteurs, les besoins des enseignants sont multiples: participation aux sessions de formation

(Mabika, 1999; Youdi, 2006), connaissance de la méthode à enseigner (Ekanga Lokoka, 2013), exploitation des ressources (Abdelhak, 1990; Bidjang, 2005; Mabika, 1999), préparation du cours (Youdi, 2006) et connaissance du programme (Vita, 2014).

MÉTHODOLOGIE

Dans notre étude, nous avons opté pour une méthodologie mixte faisant appel à la collecte et à l'analyse de données aussi bien quantitatives que qualitatives. Karsenti et Savoie-Zajc (2000) considèrent l'approche mixte comme pragmatique, puisque les données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche. Il s'agit d'une vision binoculaire, d'un dialogue découlant de la complémentarité des méthodes en vue de saisir toute la complexité de la réalité (Reichardt et Rallis, 1994). Selon St-Cyr, Tribble et Saintonge (1999, p. 118), l'approche mixte est considérée comme «un compromis acceptable pour en arriver à décrire une ou des réalités ayant des affinités avec d'autres réalités tout en admettant que certaines sont irrémédiablement différentes». Kani Konaté et Sidibé (2008) expliquent que l'approche qualitative est un ensemble de techniques, d'investigations dont l'usage très répandu donne un aperçu du comportement et des perceptions des gens, et qui permet d'étudier leurs points de vue sur un sujet particulier, et ce, de façon plus approfondie que dans un sondage. En revanche, l'approche quantitative est une enquête empirique systématique des phénomènes sociaux faisant appel à des techniques statistiques, thématiques ou informatiques (Saint-Cyr, 1994). Nous avons utilisé un questionnaire portant entre autres sur les compétences professionnelles pour recueillir le premier type de données. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des travaux de Gauthier, Bidjang, Mellouki, et Desbiens (2005) pour identifier les différents besoins en compétences professionnelles. Ces compétences ont été étudiées par l'entremise de 41 composantes (voir liste en annexe). Les personnes interrogées devaient évaluer leur situation actuelle et la situation désirée en ce qui a trait aux compétences professionnelles liées à l'enseignement. Chacun des niveaux de situation comportait une échelle de quatre valeurs: «Pas du tout», «Peu», «Bien» et «Très bien». Ce questionnaire a été élaboré à partir des travaux de Bidjang (2005) et de Jeffrey et Sun (2006).

Pour ce qui est des données qualitatives, un canevas d'entrevue a été élaboré pour recueillir les opinions des interviewés. Les entrevues ont permis aux participants et aux participantes d'exprimer librement leurs opinions sur leurs besoins en compétences relatives à l'enseignement et aussi de compléter les informations qu'ils n'ont pas données au moment de remplir le questionnaire. Certaines questions portaient sur les compétences professionnelles (par exemple, Vous arrive-t-il de planifier l'enseignement? Si oui, quelle est la fréquence par jour, semaine, mois? Vous arrive-t-il de préparer régulièrement la leçon du jour?), alors que d'autres portaient sur le concept de besoin (par exemple, Quels sont les besoins en formation continue que vous éprouvez? Selon vous, quels sont les besoins prioritaires et pourquoi?).

La collecte des données a eu lieu en situation d'après-guerre, soit de novembre à décembre 2013, à Goma, au Nord-Kivu. Dans notre étude, l'expression *situation d'après-guerre* fait référence aux répercussions et aux séquelles laissées par les guerres et qui affectent les secteurs vitaux de la province. Au Nord-Kivu, les guerres de 1996 et de 1998 ont eu une incidence sur les sphères politique, sociale et économique, y compris dans le secteur de l'enseignement. À cet effet, Youdi (2006) mentionne que les guerres ont détruit toutes les sphères nationales, y compris l'enseignement. Il explique que les guerres ont laissé des séquelles qui affectent maintenant le système scolaire, notamment la vie professionnelle et sociale du personnel enseignant du Nord-Kivu. Le questionnaire a été distribué à 151 enseignants et enseignantes de Goma, et 20 d'entre eux ont été interviewés. De ce nombre, nous avons choisi des ressortissants du Nord-Kivu, plus précisément les plus anciens en raison de leur vécu expérientiel. La sélection a été faite aléatoirement pour le volet quantitatif à partir d'une liste remise par les gestionnaires des écoles, alors que dans le volet qualitatif, les personnes ont été sélectionnées parmi celles qui ont répondu au questionnaire, selon leurs disponibilités. Ces 151 répondants et répondantes provenaient de 20 établissements scolaires de la ville de Goma, et ils sont issus des quartiers riches et pauvres. La durée moyenne de la passation du questionnaire était de 45 minutes, tandis que celle de l'entrevue était de 35 minutes.

Tableau 1. **Caractéristiques des répondants et des répondantes**

Caractéristiques	Valeur	n	%
Genre	Femmes	63	41,7
	Hommes	88	58,3
Âge	20-30 ans	47	31,1
	31-40 ans	55	36,4
	41-50 ans	36	23,8
	51 ans et plus	13	8,6
Cycle d'enseignement	1 ^{er} cycle	55	36,4
	2 ^e cycle	46	30,4
	3 ^e cycle	50	33,1
Expérience professionnelle	Moyenne = 14,04 années		
	Variation = 2-41 années		

L'échantillon comprenait 88 hommes et 63 femmes. La classe d'âge la plus représentée était celle des 31 à 41 ans (36,42 %), le nombre moyen d'années d'expérience professionnelle était de 14 ans et tous les cycles (1^{er}, 2^e et 3^e) étaient représentés.

Pour analyser les données issues des entrevues, nous avons utilisé l'approche systématique de Lapointe (1992). Cette approche permet d'appréhender le besoin dans sa globalité. Elle se divise en deux phases: la «préconceptanalyse» de besoins et la

«conceptanalyse» de besoins. La phase de «préconceptanalyse» de besoins consiste à définir la situation problématique par des arguments solides, à cerner les limites du système, puis à définir et à valider les variables pour lesquelles il faudra évaluer les besoins lors de la «conceptanalyse». Cette phase comporte ainsi trois étapes : la définition de la situation problématique, les limites de la «conceptanalyse» et la définition des variables. Pour sa part, la «conceptanalyse» de besoins consiste à établir l'importance des besoins et leur ordre de priorité parmi les variables de la banque constituée lors de la «préconceptanalyse» (Lapointe, 1992). Dans cette phase, le chercheur mesure l'écart entre une situation désirée et une situation actuelle. Les verbatim ont été analysés à l'aide du logiciel QDA Miner. Ce logiciel a permis non seulement d'analyser les verbatim, mais aussi de découvrir des relations de séquences et de cooccurrences entre les codes, et d'explorer des liens possibles entre le codage de documents et les variables catégorielles qui y sont associées. L'approche de Nadeau (1989) a permis l'analyse des besoins issus du questionnaire. Pour ce faire, des calculs statistiques tels que la moyenne (M), l'écart (E) et l'indice des priorités de besoins (IPB) ont été effectués. L'écart absolu a été calculé en soustrayant la moyenne de la situation désirée (SD) de celle de la situation actuelle (SA), et ce, pour chaque énoncé ($E = SD - SA$). Une fois les écarts notés, nous avons procédé au classement des énoncés par ordre décroissant des valeurs de ces écarts. Quant à la détermination de l'indice de priorité des besoins, nous avons appliqué la formule suivante :

$$IPB = \text{degré d'importance} \times (\text{degré d'importance} - \text{degré actuel de maîtrise})$$

Ces calculs, réalisés à l'aide du logiciel Excel, ont permis d'analyser les données, de déterminer les divers besoins et de les classer par ordre de priorité. Toujours dans le but de classer les besoins exprimés, nous nous sommes servis de l'échelle de jugement d'Abdellatif et al (2010).

Tableau 2. **Échelle de jugement utilisée pour interpréter les données issues de la situation actuelle et de la situation désirée**

	Situation actuelle (SA)	Situation désirée (SD)
0,1-1,8	Pas du tout	Pas du tout
1,9-2,8	Peu	Peu
2,9-3,8	Bien	Bien
3,9-4,8	Très bien	Très bien
4,9 et plus	Extrêmement bien	Extrêmement bien

Source : Abdeslam (1991)

Comme cela a été mentionné précédemment, les analyses ont permis de déterminer les divers besoins. Cependant, compte tenu du but de l'article, nous allons nous limiter à la présentation des résultats associés aux besoins en compétences relatives à l'enseignement.

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce sont les besoins en compétences professionnelles relatives à l'enseignement que nous avons choisi de traiter dans cet article. Nous tenons à souligner que nous présentons uniquement les besoins qui ont été jugés «Extrêmement prioritaires» et «Très prioritaires». Lorsque cela est pertinent, certains résultats quantitatifs sont complétés par les propos recueillis lors des entretiens individuels.

Les analyses ont porté sur 41 composantes des compétences relatives à l'enseignement (voir liste des composantes en annexe). Les résultats révèlent que, sur ces 41 composantes, 5 ont été jugées «Extrêmement prioritaires», 1 «Très prioritaire», 12 «Prioritaires», 11 «Peu prioritaires» et 12 «Pas du tout prioritaires ou non prioritaires».

Les cinq besoins extrêmement prioritaires sont les suivants :

1. Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique;
2. Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage;
3. Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage;
4. Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage;
5. Approche socioconstructiviste.

Un besoin très prioritaire :

- Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.
- Dans les sections suivantes, nous allons expliquer, à tour de rôle, les cinq besoins jugés extrêmement prioritaires, puis le besoin jugé très prioritaire.

Les cinq besoins jugés extrêmement prioritaire

Comme le montre le tableau 3, pour la composante «Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage», la moitié (50,9 %) des répondants et des répondantes ont un niveau rudimentaire («Pas du tout»). Ces résultats concordent avec ceux de Mokonzi et Kadongo (2009) qui notent que le niveau de maîtrise en informatique est relativement bas. Qualitativement, les interviewés jugent qu'ils ont un niveau relativement bas pour le même énoncé. Malgré «le manque de connaissances en technologies de

l'information et de la communication, les participants interviewés manifestent un intérêt pour l'acquisition et le développement de connaissances en technologies de l'information et de la communication». En établissant un parallèle entre les résultats de cette étude et ceux de Mokonzi et Kadongo (2009), nous constatons qu'il y a concordance, puisque les résultats indiquent le manque de connaissances en technologies de l'information et de la communication des enseignants.

Tableau 3. **Besoins en « Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage » et en « Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique »**

	Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage				Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique			
	Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)		Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Pas du tout	77	50,9	1	0,7	74	49	1	0,7
Peu	52	34,4	2	1,3	57	37,7	3	1,9
Bien	22	14,7	32	21,2	19	12,6	25	16,6
Très bien			116	76,8	1	0,7	122	80,8
Total	151	100,0	151	100,0	151	100,0	151	100,0
Moyenne (M)	1,64		3,74		1,65		3,77	
Écart (M SD et M SA)	2,1				2,12			

(f= signifie Fréquence)

En ce qui concerne l'énoncé « Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique », les résultats indiquent que la moitié (49,9 %) des participants et des participantes ont un niveau de réalisation relativement rudimentaire correspondant à « Pas du tout ». En revanche, moins de 12,6 % des répondants et des répondantes pensent que leur niveau est « Bien ». Les présents résultats tendent vers ceux des recherches menées par Laforce (2002) révélant qu'au moins 30 % des diplômés en enseignement éprouvent des difficultés à « employer correctement les technologies de l'information et de la communication dans leurs échanges ». Sur le plan qualitatif, les interviewés disent qu'ils sont incapables d'employer les technologies de l'information et de la communication pendant leurs échanges. Ils souhaitent atteindre un bon niveau en ce domaine.

Tableau 4. **Besoins en « Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage » et en « Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage »**

	Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage				Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage			
	Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)		Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Pas du tout	55	36,4	2	1,3	41	27,1	1	0,7
Peu	66	43,7			67	44,4	2	1,3
Bien	26	17,2	29	19,2	35	23,2	32	21,2
Très bien	4	2,6	120	79,4	8	5,3	116	76,8
Total	151	100,0	151	100,0	151	100,0	151	100,0
Moyenne (M)	1,86		3,79		2,09		3,74	
Écart (M SD et M SA)	1,93				1,65			

(f= signifie Fréquence)

Comme le montre le tableau 4, pour l'énoncé « Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage », les résultats indiquent que plus du tiers (36,4 %) des répondants et des répondantes ne maîtrisent « Pas du tout » cette compétence. Par contre, 17,2 % d'entre eux jugent qu'ils ont atteint le niveau de réalisation « Bien ». Ces résultats concordent également avec ceux de Mokonzi et Kadongo (2009) qui notent que le niveau de maîtrise en informatique est encore rudimentaire. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2001) explique qu'une bonne exploitation des ressources, notamment celles liées aux technologies de l'information et de la communication, en vue d'un usage pédagogique par les enseignants servirait d'outil de formation professionnelle permettant d'élargir leur champ d'activités pratiques. Les personnes interviewées indiquent qu'elles ne savent pas comment effectuer des recherches efficaces sur Internet. En comparant les résultats de notre étude à ceux de Mokonzi et Kadongo (2009), nous remarquons qu'il y a une concordance.

Pour l'énoncé « Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage », les résultats révèlent que 44,4 % des répondants et des répondantes le maîtrisent « Peu ». Ces résultats sont dus au manque d'ordinateurs disponibles. Dans

cette perspective, Basambombo (2011) explique que les enseignants congolais n'ont pas accès à des ordinateurs à l'école pouvant faciliter leur préparation de cours. Qualitativement, 15 personnes interviewées disent qu'elles sont incapables de déterminer les avantages et les inconvénients des technologies de l'information et de la communication comme soutien pendant leur enseignement pratique. Cinq personnes affirment que le peu de connaissances acquises en technologies de l'information et de la communication est causé par les centres privés en informatique. Les résultats de notre étude corroborent ceux de Mokonzi et Kadongo (2009) ainsi que ceux de Basambombo (2011) rapportant que le manque de connaissances des enseignants et des enseignantes relatives aux technologies de l'information et de la communication ne leur permet pas de comprendre leurs avantages dans la vie pratique.

Tableau 5. **Besoins en « Méthode socioconstructiviste »**

	Méthode socioconstructiviste			
	Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)	
	F	%	F	%
Pas du tout	31	20,5	3	1,9
Peu	55	36,4	4	2,6
Bien	57	37,7	38	25,2
Très bien	8	5,3	106	70,2
(Vide)				
Total	151	100,0	151	100,0
Moyenne (M)	2,28		3,64	
Écart (M SD et M SA)	1,36			

(f= signifie Fréquence)

En ce qui concerne la composante «Approche socioconstructiviste», comme le montre le tableau 5, les résultats révèlent que 37,7% des participants et des participantes ont atteint un niveau correspondant à «Bien», contre 36,4% qui estiment avoir atteint un niveau correspondant à «Peu». Ces résultats s'expliquent par le manque de matériel et de ressources nécessaires qui permettent aux enseignants d'organiser les activités scolaires liées à cette approche. Les présents résultats quantitatifs corroborent ceux d'Ekanga Lokoka (2015), lesquels indiquent que les enseignants congolais n'utilisent presque pas l'approche socioconstructiviste en classe. Les enseignants et enseignantes se limitent plutôt aux actions leur permettant de réaliser un exposé dynamique illustré. En considérant les données qualitatives, les personnes interrogées disent qu'elles sont à l'aise lorsqu'elles utilisent la méthode magistrale. Selon ces mêmes personnes, l'approche socioconstructiviste est passive et ennuyante. En comparant les résultats de cet énoncé à ceux d'Ekanga Lokoka (2006), nous constatons que les tendances sont presque les mêmes, car elles

révèlent le désintéressement des enseignants par rapport à l'approche socioconstructiviste.

Le besoin jugé très prioritaire

Tableau 6. **Besoins en «Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent »**

	Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent			
	Situation actuelle (SA)		Situation désirée (SD)	
	F	%	F	%
Pas du tout	16	10,6		
Peu	35	23,2	5	3,3
Bien	74	49,0	19	12,6
Très bien	16	10,6	127	84,1
Total	151	100,0	151	100,0
Moyenne (M)	2,74		3,81	
Écart (M SD et M SA)	1,07			

(f= signifie Fréquence)

Pour l'énoncé «Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent», les résultats révèlent que presque la moitié des répondants et des répondantes (49,0%) ont atteint le niveau de situation actuelle «Bien», tandis que 23,2% ont atteint le niveau de situation actuelle «Peu».En ce qui a trait aux entretiens individuels, 12 des 20 personnes interviewées expliquent qu'elles possèdent des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements indésirables chez les élèves, tandis que 4 autres mentionnent que, pour faire face à l'émergence de ces comportements indésirables, elles s'inspirent des stratégies de leurs enseignants du secondaire. Quant aux 4 dernières personnes interrogées, elles disent n'avoir jamais élaboré de stratégies pour intervenir dans de telles situations.

RECOMMANDATIONS

Compte tenu de ces résultats, nous présentons un certain nombre de recommandations en vue d'aider les enseignants et les enseignantes de la ville de Goma, au Nord-Kivu, à satisfaire leurs principaux besoins en compétences professionnelles relatives à l'enseignement.

Les besoins de formation en informatique

Dans les écoles secondaires du Nord-Kivu, le problème de la formation en informatique se pose avec acuité. Les enseignants et les enseignantes ont un niveau relativement rudimentaire dans ce domaine, comme les résultats de notre étude l'ont révélé. Par ailleurs, étant donné le manque de documents et compte tenu de l'évolution fulgurante des technologies en enseignement et apprentissage, il importe :

- que tous les enseignants et les enseignantes sachent utiliser des outils informatiques dans leurs salles de classe;
- qu'une formation en informatique soit offerte aux enseignants et aux enseignantes en poste afin qu'ils puissent acquérir une connaissance de base dans ce domaine.

Les besoins liés aux approches et stratégies pédagogiques

Au regard des résultats en lien avec le cinquième besoin jugé extrêmement prioritaire ainsi qu'au besoin jugé très prioritaire, nous recommandons :

- que des sessions de formation portant spécifiquement sur l'approche socio-constructiviste et sur les stratégies de prévention et de gestion des comportements indésirables des élèves soient organisées pour les enseignantes et les enseignants.

CONCLUSION

Le but de cet article était de présenter les résultats liés aux besoins en compétences relatives à l'enseignement dans la ville de Goma en contexte d'après-guerre. Nous nous sommes essentiellement penchés sur 41 composantes faisant partie des compétences liées à l'enseignement. Par l'entremise de ces 41 composantes, nous avons été en mesure de déterminer, puis de classer les besoins jugés extrêmement prioritaires et très prioritaires. Bien entendu, cette étude ne s'est pas réalisée sans obstacle, car nous avons rencontré des difficultés d'accès au personnel enseignant. Malgré ces écueils, nous avons pu réaliser un échantillonnage aléatoire. Au terme de notre recherche, les résultats ont révélé que les besoins des enseignants et des enseignantes du Nord-Kivu sont criants. En effet, concernant les cinq besoins jugés extrê-

mement prioritaires, nombreux sont les enseignants et enseignantes qui ne possèdent pas du tout de connaissances en technologies de l'information et de la communication, et qui ne maîtrisent aucunement la recherche sur Internet.

Références bibliographiques

- ABDELHAK, E. (1990). *Analyse des besoins de perfectionnement pédagogique des enseignants des établissements agricoles supérieurs marocains* (Mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- ABDELLATIF, C., JEBBAH, J. et De KETELE, J-M. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogiques des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs. Montréal, *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 45-67.
- ABDESLAM, L. (1991). *Évaluation, prédiction et optimisation de la fiabilité des mesures de besoins à l'aide de la théorie de la généralité* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- AMRI, L. (2007). *L'importance des pratiques de développement et de formation continue auprès de la main-d'œuvre vieillissante dans l'administration publique au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada).
- BARIBEAU, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada).
- BASAMBOMBO, D.K. (2011). *Impact salarial des enseignants du primaire sur le rendement scolaire des élèves des écoles privées de la ville province de Kinshasa* (Mémoire de licence non publié). Institut supérieur du commerce de Kinshasa, République démocratique du Congo.
- BIDJANG, S.G. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- D'AMBOISE, G. et GARAND, D. (1995). Identification des difficultés et besoins des PME en matière de gestion des ressources humaines. *Gestion 2000*, 11(1), 109-132.

- EKANGA LOKOKA, L. (2015). Quelle est la place (attendue et effective) des «méthodes actives» au sein de l'enseignement de l'histoire en République démocratique du Congo? *Histoire et enseignement*. Repéré à <http://www.histoireetenseignement.be/2013/10/quelle-est-la-place-attendue-et-effective-des-methodes-actives-au-sein-de-lenseignement-de-lhistoire-en-republique-democratique-du-congo-par-lamb/>
- ETUMANGELE, E. A. (2005). *Le taux de scolarisation du Sankuru, en République démocratique du Congo (RDC)*. Shandong, République Populaire de la Chine. Repéré à <http://www.sankurufoundation.org/scolarisation.html>
- GAUTHIER, C., BIDJANG, S.G., MELLOUKI, M. et DESBIENS, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- JEFFREY, D. et SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- KAGHER, Z. (2009). *La formation continue et son impact dans l'entreprise* (Mémoire de maîtrise non publié). Université Abderrahmane Mira, Béjaïa, Algérie.
- KANI KONATÉ, M. et SIDIBÉ, A. (2008). Extraits de guide pour la recherche qualitative. Repéré à <http://www.ernwaca.org/panaf/RQ/fr/definition.php>
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- KPOUMIÉ MONJAP, A.D. (2004). *Mondialisation économique et condition enseignante dans les pays en développement (PED): le cas du Cameroun et de la Guinée Conakry* (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal, Québec, Canada.
- LABESSE, M.E. (2008). *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation. Volet formation continue*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.
- LAFORCE, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées des baccalauréats en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BEPEP), cohorte 1995-1999*. Québec, Québec: Table de concertation MEQ-Universités.
- LAPOINTE, J.J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation. Une approche systémique*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MABIKA, M.C. (1999). *Profils sociodémographiques des chefs de ménage déterminants familiaux de la scolarisation: cas de huit quartiers de Kinshasa* (Mémoire de licence non publié). Université de Kinshasa, République démocratique du Congo.

- MAHEUX, G. (1997). Formation continue des personnels scolaires. Regards sur mon expérience. Dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* (p. 25-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MASSETER, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Paris, France: Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (2005). *Monographie de la province du Nord-Kivu*. Goma, République démocratique du Congo: auteur.
- MOKONZI, G. et KADONGO, M. (2009). *République démocratique du Congo. Fourniture efficace de services dans le domaine de l'enseignement public*. Johannesburg, Afrique du Sud: Open Society Institute.
- MOPONDI, A.B.M. (2010). *Approches socioculturelles de l'enseignement en Afrique subsaharienne*. Paris, France: L'Harmattan.
- MULELE, P. (2017). *L'intégration des pratiques évaluatives des apprentissages: analyse de besoins de formation continue chez les enseignants gabonais du primaire (cas de l'évaluation sommative)* (Mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.
- NADEAU, M.-A. (1989). *La mise en priorité de besoins* (version 2). Document d'accompagnement du logiciel. Cap Rouge, Québec.
- NTIBANYENDERA, N.E. (2010). *Analyse critique des besoins de perfectionnement des directeurs d'établissement primaire public francophone au Québec: le cas de la région de Québec* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- NYEMBWE NTITA, A. (2009). *Le français en République démocratique du Congo: états des lieux*. Kinshasa, République démocratique du Congo: CELTA.
- OCDE. (2001). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris, France: OCDE.
- PERRENOUD, P. (1998). *Gérer sa propre formation continue. Voyage autour des compétences 10*. Paris, France: ESE.
- REICHARDT, C.S. et RALLIS, S.F. (1994). *The qualitative-quantitative debate: New perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- ROEGIERS, X., WOUTERS, P. et GÉRARD, F.-M. (1992). Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre. *Formation et technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42.
- SAINT-CYR, L.D. (1994). *La coopération et les nouvelles formes d'organisation du travail: une étude de cas*. Hull, Québec: Université du Québec à Hull.
- SAVOIE-ZAJC, L., DOLBEC, A. et CHARRON-POGGIOLI, N. (1999). La formation continue: une exploration et une illustration de la notion. *Vie pédagogique*, 113, 12-16.
- ST-CYR TRIBBLE, D. et SAINTONGE, L. (1999). Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative: quelques questionnements. *Recherché qualitatives*, 20, 113-125.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation, Québec.
- VITA, N. (2014). *Visions et rôles des acteurs et des bénéficiaires d'enseignement dans le développement du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada).
- YOUDI, R.V. (2006). *Les effets des conflits et violences sur la scolarisation en République Démocratique du Congo*. Kinshasa, République démocratique du Congo: Réseau Famille et scolarisation en Afrique (FASAF).

Annexe

Liste des 41 composantes

Rang	Énoncés
1	22. Emploi correct des technologies de l'information et de la communication dans les buts de se constituer des réseaux d'échange et de formation continue dans son domaine d'enseignement et dans sa pratique pédagogique
2	21. Connaissance et utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement et apprentissage
3	23. Utilisation correcte des technologies de l'information et de la communication dans la recherche de l'information et la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage
4	24. Capacité à déterminer les avantages et les limites des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage
5	4b. Méthode socioconstructiviste
6	25. Adoption de stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et capacité à intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent
7	5c. Matériels didactiques
8	5. Exploitation des ressources
9	18. Transmissions aux parents, de façon claire et explicite, des résultats attendus et de l'état de la progression des apprentissages de leur enfant, ainsi que son degré de maîtrise des compétences visées par le programme d'enseignement
10	7. Appui sur des données didactiques et pédagogiques pertinentes dans le choix des contenus d'enseignement et des stratégies d'intervention
11	14. Privilège aux travaux à domicile
12	15. Adapter constamment l'enseignement en vue de favoriser la progression de ses auto-apprentissages
13	3. Liens entre les connaissances à enseigner et d'autres domaines du savoir
14	16c. Évaluation sommative
15	16b. Évaluation continue
16	28. Participation à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté
17	17. Communication claire et explicite aux élèves des résultats attendus ainsi que l'état de la progression de ses apprentissages et le degré des compétences visées par le programme de l'enseignement
18	16a. Évaluation formative
19	5b. Manuels scolaires
20	5a. Curriculum
21	20b. Mission de l'éducation
22	20a. Curriculum
23	12. Amélioration constante de son expression orale et écrite
24	2. Capacité d'intéresser les élèves et de mettre à leur portée les connaissances disciplinaires
25	26d. Sobriquet
26	11. Emploi d'un langage varié et approprié dans l'enseignement
27	13. Gestion de classe
28	26b. Retard
29	11b. Langage écrit

Rang	Énoncés (suite)
30	11a. Langage oral
31	27c. Relations amoureuses (blonde, chum)
32	19. Précision des objectifs et des buts que vise le cours
33	26c. Déplacement pendant le cours
34	1. Connaissance de la matière à enseigner
35	8. Planification des matières à enseigner
36	26a. Bavardages
37	27b. Drogue
38	9. Préparation du cours
39	27a. Bagarre
40	10. Tenue du journal de classe
41	4a. Exposé magistral