

L'élaboration Opérationnelle Des Politiques Et Plans De Formation Continue Des Enseignants Et Le Développement Durable Dans Le Secteur De L'Education En Zones Rurales (2)

FEUZEU François

Administrateur d'Education

Expert en Management de l'Education

Docteur en Sciences de l'Education

Tel: +237 696 709 452 / Whatsapp: + 237 675 159 658

Courriel : feuzeufraancois@gmail.com

Résumé

Le présent article s'efforce d'examiner le lien entre l'élaboration opérationnelle des politiques et plans de formation continue des enseignants d'une part, et le développement durable dans le secteur de l'éducation en zones rurales d'autre part. La méthodologie utilisée procède d'une étude mixte avec distribution du questionnaire et entretien semi-directif réalisé respectivement avec les enseignants et les superviseurs pédagogiques. L'analyse des données par le khi-carré et la technique d'analyse des contenus ont produit des résultats révélant que le lien entre les deux variables est certain. C'est fort de ceci que des préconisations ont été formulées pour améliorer le développement durable dans le secteur de l'éducation en zones rurales.

Mots clefs : Gestion opérationnelle, Formation continue, Développement durable, Zones rurales, Politique de formation, Plan de formation

Abstract

This article attempts to examine the influence of the operational development of policies and plan for in-service teacher training on the sustainable development in education. The methodology used proceeds from a mixed study with distribution of the questionnaire and semi-structured interview, carried out respectively with teachers and educational supervisors. The chi-square data analysis and the content analysis technique produced results, revealing that the link between the operational development of policies and the continuous training plan for teachers on the one hand, and the sustainable development on the other hand, is certain. It is on the strength of this that recommendations have been formulated to improve sustainable development in the education sector in rural areas.

Key words : Operational management , In-service training, Sustainable development, Rural areas, Policies for in-service training, Plan for in-service training

Introduction

Les différents manquements observables en matière de développement durable dans les établissements scolaires des zones rurales ne cessent de plomber le fonctionnement harmonieux de ces institutions. De l'aveu des praticiens de terrain, l'impact environnemental ¹ de ces manquements constituent un véritable coup porté à la qualité de l'éducation. Si l'on s'en tient à la question des infrastructures, il est loisible de souligner que celles-ci se dégradent au point de tomber en ruine. Alors que les ressources de l'Etat ne permettent pas déjà de satisfaire les besoins de tous les établissements scolaires. De plus, certaines infrastructures et équipements, la logistique et le mobilier scolaire sont mis hors d'usage faute d'entretien et de maintenance. En matière d'hygiène et de salubrité, le caractère minable de l'environnement scolaire, sans oublier la malpropreté des latrines et parfois des salles de classe, ne favorisent pas toujours l'épanouissement du processus enseignement/apprentissage. Sur ce point, SudOuest et AFP (2017) citent un rapport dénonçant l'insalubrité des toilettes dans les établissements scolaires. Le rapport précise que ces toilettes sont si insalubres que certains élèves renoncent à y aller. Les insuffisances enregistrées sur le plan environnemental sont plus accentuées dans les établissements scolaires construits sur des sites indus tels que la proximité des marchés et les pénitenciers. Sont aussi à déplorer les établissements scolaires non clôturés, et ceux construits sur les sites accidentés ou marécageux, les établissements localisés à proximité des industries et autres zones

¹ L'introduction de cet article examinera principalement les problèmes observables sur le plan environnemental en temps que premier pilier du développement durable.

dangereuses. C'est pourquoi l'on estime que la réalisation de tout projet scolaire au mépris des études d'impact environnemental, ne contribue pas à rehausser les standards réputés en matière d'éducation. Or, La Théorie de la soutenabilité forte de Elinor Ostrom (1990) soutient que les différents types de capitaux (économiques, environnementaux et sociaux) sont complémentaires, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être remplacés l'un par l'autre. La dissymétrie ainsi relevée permet de dénoncer le faible respect des principes en matière de protection environnementale dans le secteur de l'éducation en zones rurales. Pour venir à bout de ce problème, l'élaboration opérationnelle des politiques et plans de formation continue des enseignants constitue une piste à explorer. Ceci s'explique par l'apport de ces opérations dans la construction des compétences adaptées aux besoins réels du terrain. C'est l'objet de cet article qui du reste sera construit autour de trois points à savoir : La revue de la littérature (1), l'état des lieux de l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants dans les zones rurales (2), la discussion des résultats et perspectives relatives à l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants favorable au développement durable en zones rurales (3).

I- Revue de la littérature

La revue de la littérature donne l'opportunité d'examiner l'apport des techniques et procédés managériaux dans l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants. Dans cette perspective, l'on note que l'objectif poursuivi consiste à préconiser le transfert des principes managériaux dans l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants. Cet exposé sera successivement axé autour de l'élaboration des politiques et de l'élaboration des plans de formation.

A- L'élaboration managériale des politiques de formation, une activité indispensable pour l'opérationnalisation des compétences à acquérir

La politique de formation est un ensemble de principes et règles clairement définis et destinés à guider les actions de formation². Elle vise aussi à élaborer les stratégies de formation ; entendues comme les actions consistant à développer les capacités des travailleurs à agir et à réagir selon les exigences professionnelles. Selon Fehap (2015), la politique de formation est un levier de développement des compétences des salariés dans le cadre de la Gestion des Ressources Humaines d'un établissement. De façon élaborée, les politiques de formation sont les attentes globales de l'entreprise en

matière de formation. Elles reflètent les enjeux stratégiques de l'organisation et influencent les choix managériaux eu égard aux besoins exprimés sur le terrain. En d'autres termes, elles déterminent l'orientation stratégique que le management se fixe pour l'organisation. Les objectifs de formation par contre, se rapportent aux changements attendus chez les enseignants après une session de formation (C.I.PRE.S., 2019). Dans le cadre de leur élaboration, les politiques peuvent parfois être la somme des objectifs, tout comme les objectifs peuvent découler des politiques adoptées. Cette deuxième hypothèse est la plus adaptée, car les politiques doivent être conçues à court ou à moyen terme – déployées sur 1 à 3 années scolaires -, et implémentées par la totalité des formations étalées sur cette période. Pour mener à bien cette analyse, quatre éléments feront l'architecture de ce développement : (1) les fondements de la politique de formation continue, (2) les facteurs influençant les politiques de formation continue, (3) les objectifs en vue de l'élaboration des politiques de formation et enfin, (4) le contenu des politiques de formation continue.

1- Les fondements de la politique de formation continue

L'élaboration des politiques de formation doit s'adosser sur des fondements solides. Cette position est d'ailleurs relayée par Maiten et Géhin (1990) pour qui « *la politique mise en œuvre résulte certes du choix politique, mais aussi de la stratégie des acteurs qui la mettent en œuvre, et de ce fait ne peut être considérée comme une variable exogène préconstruite.* » Pour ces auteurs, deux variables au moins doivent être prises en compte dans ce processus.

La première considère la politique de formation continue comme une variable active dans les stratégies d'entreprise. Sous ce rapport, la politique de formation permet non seulement d'obtenir un consensus sur les pôles de formation³, mais aussi d'« accompagner les évolutions de la politique industrielle qui induisent des reconversions de personnel, des transformations de l'organisation du travail » (Maiten & Géhin, 1990). La deuxième variable considère la politique de formation continue comme stratégie propre à chaque entreprise. Les fluctuations des réalités organisationnelles commandent la conception de ces politiques au sein de chaque entreprise et dans le strict respect des particularités organisationnelles. Toutefois, il peut arriver que les politiques de formation soient soumises à plusieurs entreprises si celles-ci s'alignent avec le vécu quotidien et les stratégies communes de ces organisations.

² Selon le livre II du Code de travail français (loi du 05 septembre 2018), les actions de formation sont définies comme « *le parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel à travers les objectifs pédagogiques de la formation* ». Ces actions visent trois objectifs essentiels : l'adaptation des salariés au cadre de travail, le développement de ses compétences et l'obtention d'une qualification plus élevée.

³ Afin de rendre le processus plus digeste pour l'entreprise

2- Les facteurs susceptibles d'influencer les politiques de formation continue

Au delà des caractéristiques structurelles de l'entreprise⁴, le choix d'une politique de formation doit selon Maiten Bel & Géhin (1990), tenir également compte de l'histoire de l'entreprise, les relations sociales et les changements techniques. Dans le cadre de l'éducation, les facteurs susceptibles d'influencer les politiques de formation opèrent une distinction entre les éléments liés à l'environnement de l'entreprise et ceux liés au fonctionnement de l'entreprise. Les éléments liés à l'environnement de l'entreprise se rapportent aux influences extérieures (biotiques ou abiotiques) à même d'agir sur les politiques de formation. En éducation, l'on tient généralement compte de l'environnement social⁵, l'environnement culturel⁶ et l'environnement économique⁷. Par contre, les éléments liés au

4 Il s'agit de la taille, les activités, l'intensité capitalistique etc.

5 Encore appelé contexte social ; climat social ; milieu social ou environnement physique, l'environnement social fait allusion à l'organisation des hommes et du milieu de vie. Il prend en compte certains éléments tels que l'histoire, la politique, la géographie, le milieu familial et la mentalité des hommes. Pour le dictionnaire Les Définitions (2019), « *l'environnement social d'un individu est formé de ses conditions de vie et de travail, des études qu'il a à poursuivre, de son niveau de revenus et de la communauté dont il fait partie.* » Il est loisible de souligner qu'une normalisation efficace devrait prendre en compte ces facteurs, notamment dans un environnement où il est difficile pour les entreprises d'opter pour « *le modèle des systèmes fermés qui créent une rupture radicale entre l'entreprise et son environnement externe.* » C'est pourquoi on parle de plus en plus aujourd'hui de « *l'environnement sociogéographique* », un concept qui reflète à suffire les différentes interactions que l'entreprise entretient avec son milieu social.

6 Selon Académie-des-sciences (2019), « l'environnement culturelle ou environnement bioculturel. renvoie à l'ensemble des traditions, des souvenirs collectifs, des connaissances communes, des croyances, des attitudes et des valeurs que la majorité des membres d'une société partagent à un moment donné, et qui ont une influence sur l'activité de l'entreprise, sans être influencé par elle. Par extension, il s'agit de l'orientation puritaine (valeur du travail, du sacrifice, de l'austérité, du devoir, de l'économie), orientation hédoniste (désir de gagner plus, de travailler moins, d'avoir plus de loisirs, de consommer, de jouir de la vie), libération des mœurs, place de la jeunesse, famille, religion etc. Ces habitudes, appréhensions et conceptions de la vie propres à une communauté, orientent les choix stratégiques et opérationnels de l'entreprise. L'impact de l'environnement culturel sur la normalisation devrait donc être perçu sous l'angle de l'arrimage de la tactique de l'entreprise à la culture ambiante ».

7 Selon Glossaire bdc (2019), « l'environnement économique fait référence à tous les facteurs économiques externes qui influencent les habitudes d'achat des consommateurs et des entreprises. L'entreprise ne détient souvent aucun contrôle sur ces facteurs, qu'ils soient à grande (macro) ou de petite échelle (micro). Les facteurs de grandes échelles (macro) comprennent : l'emploi, le chômage, le revenu, l'inflation, le taux d'intérêt, le taux d'imposition, le taux de change, le taux d'épargne, le niveau de confiance des consommateurs, les récessions. Par contre, les facteurs de petites échelles (micro) comprennent: la taille du marché disponible, la demande pour les produits ou services de l'entreprise, la concurrence, la disponibilité et la qualité des fournisseurs, la fiabilité de la chaîne distributive de l'entreprise (mode de distribution de ses produits aux clients). Par ailleurs, le marché, le produit, la concurrence. (Impose des orientations politiques (objectifs de performance, de qualité...)) »

fonctionnement de l'entreprise sont ceux qui facilitent les processus normaux de l'organisation. Kouadri (2007) évoque à ce sujet : « *la technologie, la situation actuelle de l'entreprise⁸, l'animation hiérarchique, le climat social et l'environnement réglementaire* ».

3- Objectifs en vue de l'élaboration des politiques de formation

Selon C.I.PRE.S (2019), définir les objectifs en vue de l'élaboration des politiques de formation devrait tenir compte des objectifs généraux en matière de formation, les objectifs spécifiques, et les objectifs sociaux. Par définition, les objectifs généraux sont ceux qui s'arriment aux stratégies de l'organisation et doivent inclure les objectifs à court, à moyen ou à long termes. Par contre, les objectifs spécifiques se rapportent à la pédagogie et se préoccupent des attentes des formateurs et des stagiaires. Enfin, les objectifs sociaux sont liés à la politique de promotion du personnel. La formation continue étant devenue un outil dans la gestion des carrières, il est actuellement nécessaire de ficeler les objectifs sociaux en gardant l'équilibre entre deux attentes antagonistes. Celui de la promotion professionnelle pour le travailleur et les perspectives d'amélioration des compétences nécessaires à l'augmentation de la productivité pour l'entreprise.

4- Le contenu des politiques de formation continue

Pour behlo (2015), les politiques de formation ont pour principale mission de répondre aux enjeux stratégiques de l'entreprise, d'anticiper sur les projets d'évolution de la structure par le développement des compétences, et de rapprocher les responsables des besoins exprimés sur le terrain. Pour une judicieuse élaboration des politiques de formation, le manager doit concevoir un tableau de bord synthétique facilitant la prise de décision et bâtir un plan d'action en harmonie avec la stratégie globale de l'entreprise. La politique en elle-même doit « *présenter les objectifs visés par le biais de la formation, les modalités d'organisation (calendrier, planification), les conditions de réussite et d'évaluation du budget (.). La finalité est de faire en sorte que l'accès à différents niveaux d'emploi soit précédé d'une formation initiale de base, complétée tout au long de la carrière par la formation continue* » (behlo, 2015). Les politiques de formation constituent donc la philosophie générale qu'une organisation se donne en matière de formation. Pour behlo (2015), « *la détermination des critères de mesure de la performance de ces politiques dépend de la stratégie des ressources humaines de l'entreprise, et des plans d'action de formation qui en découlent* »

Pour conclure, relevons que l'élaboration des politiques de formation est suivie de la conception du

8 Dans une approche socio organisationnelle, il s'agit de l'état réel de l'établissement, les particularités de l'organigramme et l'évolution des emplois.

projet de formation⁹ et de l'élaboration du programme de formation qui peuvent parfois précéder l'élaboration des plans de formation.

B- L'élaboration managériale des plans de formation continue comme stratégie incontournable pour la capacitation du personnel enseignant

Le plan de formation ou plan de développement des compétences, est un outil de gestion des ressources humaines dont l'élaboration répond à l'exigence de gestion efficace et efficiente des compétences du personnel. Il s'agit de confronter les savoirs, savoir-faire et savoir-être des travailleurs aux compétences attendues par l'entreprise.

1- Éléments à prendre en compte dans l'élaboration du plan de formation

Le plan de formation a pour but de recenser l'ensemble des actions de formation¹⁰ mises en place au profit des employés. Il planifie les sessions de formation de manière adaptée à l'environnement interne et externe de l'organisation, établit le lien entre la stratégie d'entreprise et les actions de formation, définit le budget de la formation, identifie les éléments qui participent à l'optimisation du rapport coût-qualité-délai¹¹, et adapte la formation aux réalités de l'établissement. Avant de planifier une session de formation, il est impératif de tenir compte des acquis du travailleur qui constituent un ensemble de connaissances assimilées par ce dernier en tant qu'avantages dont il dispose avant le début de la formation. Ces acquis sont pour l'essentiel constitués du Congé Individuel de Formation (CIF) ou Congé Professionnel de formation, le Bilan des Compétences (BC), la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), la Validation des Acquis Professionnels (VAP) ou Validation des Acquis Professionnels et Personnels (VAPP), le Compte Personnel de Formation (CPF), la Période de Professionnalisation (PP), encore appelé Reconversion ou Promotion par alternance (Pro-A). Au-delà des éléments relatifs à l'acquis des travailleurs, l'élaboration des plans de formation doit selon C.I.PRE.S (2019), prendre en compte les éléments tels que : les perspectives d'évolution de

9 Le projet de formation est une lettre de motivation dans laquelle l'on précise pourquoi l'on sollicite une formation et les atouts pour la réussir en lien avec le contenu pédagogique. Selon Ledoux et Ledoux (2017), le préalable de cette activité demeure la rédaction du cahier de charge qui permet d'identifier les enjeux du projet. Le projet de formation doit indiquer l'objet de la formation (besoin en formation identifié) et les objectifs de la formation.

10 Une action de formation est selon le Code du travail français, « un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel » Pour être considéré comme telle, chaque action de formation doit justifier d'« un programme préétabli, des objectifs déterminés, le niveau de connaissance requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques mis en œuvre, un processus de suivi et d'appréciation des résultats » (Rhexis, 2019). Cette précision opère une démarcation nette avec un objet de formation qui du reste ne constitue qu'un attribut de la compétence.

11 Le coût-qualité-délai se rapporte à l'efficacité, l'effectivité et l'efficacités

l'entreprise, les objectifs annuels et le budget de la formation.

2- Mise en œuvre du plan de formation

La mise en œuvre est l'opération qui va de la conception à l'évaluation du plan de formation. Dans le cadre de cette analyse, il sera d'abord question d'évoquer la démarche à suivre dans la mise en œuvre d'un plan de formation, avant d'esquisser quelques suggestions sur les exigences relatives à la formation continue en éducation.

a- Démarche à suivre dans la mise en œuvre du plan de formation

La présente démarche rassemble les principales étapes nécessaires pour la mise en œuvre d'un plan de formation. Le modèle est conçu en étapes contenant chacune plusieurs points :

Le bilan des informations recueillies. Cette étape consiste à présenter le service, c'est-à-dire de préciser l'identité de l'organisation, ses missions, ses obligations tout en tenant compte du cadre légal. Ensuite, il s'agira de faire un état de lieu en examinant ce qui a été fait précédemment en matière de formation professionnelle dans l'entreprise. Ce bilan doit selon Manager-go (2020), tenir compte des éléments tels que : les exploits et les échecs de l'année écoulée, les outils à mettre en place ou à améliorer etc.

La détermination de la stratégie d'entreprise. Deux éléments sont à prendre en compte dans la détermination de la stratégie d'entreprise. Dans un premier temps, il s'agit de définir les axes prioritaires de la stratégie de l'établissement pour un plan de formation efficace. Selon Potier (2018), « la définition des axes prioritaires de la stratégie organisationnelle consiste à prendre en compte les objectifs à court, moyen et long terme du projet d'établissement ». Ceci passe par les emplois en mutation, les urgences, les priorités. Le but étant d'adapter le Plan de formation à la stratégie globale de l'entreprise afin de prendre en compte les évolutions techniques importantes du secteur, les marchés à conquérir, et les horizons à explorer (Manager-go, 2020). Dans un second temps, il s'agit de formaliser les axes stratégiques de la politique de formation prônée par la direction. Sous ce rapport, la formalisation consiste à établir explicitement les règles. L'enjeu étant d'adopter les stratégies qui guideront la formation.

L'appréciation des besoins. En tant qu'étape n°3, apprécier un besoin consiste à reconnaître sa pertinence en y posant un jugement de valeur. Dans un premier temps, cette phase consiste à repérer les besoins en formation formalisés. Ce diagnostic effectué tant au niveau individuel qu'au niveau collectif permettra de repérer les points forts et les faiblesses par rapport aux compétences requises pour assurer les missions de l'établissement. En deuxième lieu, il s'agira de se connecter sur les besoins en formation ainsi identifiés. L'idée est de prendre en

compte les besoins de formation et de prioriser les axes de compétences. Le troisième point enfin, consiste à évaluer les besoins et les priorités en formation. Pour y parvenir, Grafipolis (2018) propose une pyramide de besoins en formation destinée à identifier les priorités et d'y apporter les réponses correspondantes. Aussi, l'on dénombre de la base vers le sommet et par ordre d'importance : « (1) les formations obligatoires, (2) les projets stratégiques de l'entreprise, (3) les demandes des managers pour le développement des compétences de leurs équipes, (4) les formations liées à la politique GPEC¹², (5) le développement personnel. » Dans cette logique, l'on retiendra les actions de formation les plus urgentes en arbitrant « entre ce qui peut être retenu comme formation à réaliser prioritairement, et les formations optionnelles ou « repoussables » à l'exercice suivant » (Heroult, 1995).

Le mécanisme de consultations. C'est la quatrième étape de la démarche à suivre pour la mise en œuvre d'un plan de formation. Le procédé consiste à consulter la direction et les représentants du personnel. Cette étape intervient dans le cadre de la politique sociale de l'entreprise. Il peut s'agir pour la consultation des représentants du personnel de recueillir les attentes des salariés en tant que stratégie d'implication du personnel dans l'élaboration du plan de formation par la prise en compte des propositions en matière d'évolution des compétences. Par contre, la consultation de la direction vise à soumettre le travail effectué pour appréciation. C'est pourquoi le dialogue doit porter sur les actions envisagées, le budget alloué, le choix stratégique de l'entreprise et l'orientation des formations qui en découlent. Pour ce qui est de la consultation des partenaires sociaux, soulignons que les échanges pour avis consultatif sont déterminants pour l'établissement des partenariats utiles à la bonne organisation des formations (Grafipolis, 2018).

La Validation de l'option formation. Valider l'option formation consiste à se prononcer sur l'opportunité de la formation. Pour cela, trois points sont à relever. Le premier consiste à prendre en compte les décisions concertées. Ce point consiste à entériner les propositions et solutions retenues par le responsable-formation. Il peut aussi s'agir de confirmer les décisions de la hiérarchie intermédiaire et de retenir les aspirations des représentants des futurs formés. Le deuxième point consiste à traduire les besoins de compétences en besoins de formation. Réussir cette opération suppose le recourt aux actions telles que « la rédaction de l'avant-projet de plan de formation et la formulation des objectifs pédagogiques correspondant à l'acquisition et au transfert de compétences » (Grafipolis, 2018). Cette dernière action doit nécessairement inclure les fins et finalités de la formation, les résultats attendus et le public cible. Le dernier point de cette phase est la traduction des objectifs de formation retenue en

actions de formation. Selon Heroult (1995), « il s'agit de rechercher les solutions les plus adéquates selon la nature des besoins, les budgets disponibles et la culture-formation de l'entreprise - formation interne, achat de formation externe, auto formation. - Les techniques d'appel d'offre et de cahiers de charge doivent aussi intervenir à ce niveau. »

L'élaboration du plan de formation. La procédure requise pour l'élaboration d'un plan de formation consiste d'abord à élaborer la première mouture. C'est la rédaction des orientations et du budget prévisionnel. La budgétisation doit être réaliste et cohérente. L'estimation doit être réelle, le lieu de la formation mentionné. Cette dernière précision n'est pas superfétatoire. En fait, la formation peut être organisée au sein de l'entreprise et pilotée par l'organisation elle-même, comme elle peut être externe à l'entreprise et dirigée par tout organisme dont les compétences sur les sujets arrêtés sont avérées. Ensuite, il s'agira d'élaborer le plan de formation définitif. Celui-ci est présenté sous forme de tableau donnant toutes les informations à la réalisation du projet. Le plan de formation ne saurait omettre les informations comme celles relatives à l'établissement des cahiers de charge des différentes parties prenantes, le montage des partenariats financiers et l'élaboration détaillée du timing du déroulement des actions de formation. Enfin, l'on procédera à la mise en forme du plan ainsi élaboré. C'est une formalité requise pour la présentation officielle à la direction, et les consultations légales du comité d'entreprise. Selon Grafipolis (2018), il n'existe pas de présentation standard du plan de formation. Toutefois, il doit impérativement contenir les actions de formation, les bilans de compétence, la VAE et le calendrier prévisionnel. Les types de formations proposées sont de deux catégories. Les formations d'adaptation au poste de travail¹³ et les formations de développement de compétences, ou formation « destinée à répondre à l'évolution des emplois, et cherchent mieux que la qualification professionnelle des salariés » (Grafipolis, 2018).

L'opérationnalisation du plan de formation. L'on désigne ainsi l'opération qui consiste à porter le plan de formation à l'attention des tiers afin de leur rendre opposable. Pour ce faire, la procédure consiste à communiquer le plan à l'ensemble du personnel. Il s'agit de faire connaître la démarche auprès des salariés. La communication doit rechercher leur adhésion en prônant un dialogue franc. Après la communication, il faudra réaliser un plan de mise en œuvre. Cela suppose une implémentation et un suivi du projet. Pour y parvenir la souplesse est un atout. Les ajustements demeurent possibles en raison des imprévus et des urgences. Une recherche (Guide « établir un plan de formation », 2021) fait observer que « cette étape consiste à traduire le plan de formation en objectifs opérationnels, en fonction de

¹³ Celle qui favorise une bonne acclimatation au travail et vise l'évolution du poste de travail.

l'organisation du service. Il s'agira de prospecter dans le marché des formations, celle(s) qui répondra (ont) la plus adéquatement à la demande en fonction des ressources repérées ou sollicitées. C'est la mobilisation collective sur les objectifs et les résultats attendus. » Le dernier point dans l'opérationnalisation est la mise en œuvre du plan de formation. Cette opération nécessite une programmation et une stratégie de mise en œuvre précise : lancement de l'appel d'offre, recrutement des opérateurs.

b- Le suivi-évaluation du plan de formation

Le plan de formation ayant été mis en œuvre, il ne reste plus qu'à assurer son suivi pour favoriser l'atteinte des objectifs fixés. Pour ce faire, un certain nombre d'opérations doivent être respectées :

Effectuer le suivi des actions. L'idée ici est de planifier les différentes étapes du Plan de Formation afin de mieux contrôler les acquis des salariés et assurer la réussite des actions.

Evaluer les retombées. C'est vérifier la qualité du plan de formation et effectuer le bilan nécessaire pour ajuster le mode de fonctionnement pour les années à venir. Les actions à entreprendre dans l'évaluation peuvent selon la recherche : Guide « établir un plan de formation » (2021), comporter les étapes telles que : « *identifier et apprécier l'impact de la formation sur l'acquisition et la mise en pratique des compétences, s'assurer du transfert des connaissances et compétences à l'ensemble des professionnels et des équipes concernées, faire un bilan des compétences acquises et anticiper les besoins, redéfinir et adapter le plan de formation pour la période suivante* ». Toutefois, ces opérations ne peuvent véritablement se concrétiser que par l'élaboration et le suivi d'un plan d'action et d'un tableau de bord.

II- Etat des lieux de l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants dans les zones rurales

L'examen de l'état des lieux permettra d'examiner la méthodologie de l'étude avant de présenter les résultats de l'enquête.

A- Les modalités de l'enquête et méthodologie

L'approche méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche procède d'une étude mixte et d'une démarche hypothético-déductive, en raison du recours à l'observation, l'émission des hypothèses et la formulation des conclusions. C'est alors que sur une population d'étude constituée des enseignants et superviseurs pédagogiques des services déconcentrés du MINEDUB en activité dans le département de la Boumba et Ngoko, nous avons pu obtenir un échantillon de 365 individus à partir de la technique d'échantillonnage aléatoire stratifiée. La méthode de collecte des données a pour l'essentiel été constituée de la distribution des questionnaires auprès des enseignants, et l'organisation des

entrevues d'avec les superviseurs pédagogiques. L'objectif étant d'explorer la manière dont l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants est effectuée dans les ZEP. L'analyse des données a pour sa part été effectuée par le khi-carré et la technique d'analyse des contenus, eu égard à la triangulation méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche. Les résultats de l'enquête seront présentés ainsi qu'il suit.

B- Présentation des résultats de l'enquête

Dans un premier temps, les résultats de l'enquête seront présentés en rapport avec l'élaboration des politiques de formation, suivis de ceux relatifs à l'élaboration des plans de formation continue des enseignants.

1- Situation de l'élaboration des politiques de formation

L'élaboration des politiques de formation dans les zones rurales est confrontée aux difficultés suivantes :

Elaboration centralisée des politiques de formation. Les données actuelles révèlent que l'élaboration des politiques de formation continue des enseignants est hyper-centralisée. En effet, les Inspecteurs coordonnateurs des enseignements reçoivent les thèmes généraux de formation continue de l'administration centrale. Ces thèmes sont généralement rendus publics pendant la sectorielle nationale de rentrée scolaire. Les instructions reçues au cours de ces travaux sont répercutées quelques temps après dans les régions pendant les sectorielles régionales de rentrée. Toutes les équipes de supervision pédagogique ainsi que les délégués départementaux de l'éducation prennent part aux travaux. Logés dans la même enseigne, ces responsables reçoivent l'instruction de développer les mêmes thèmes pendant les journées pédagogiques qu'ils organiseront chacun dans sa circonscription de compétence. L'analyse de cette démarche pose des doutes quant à la capacité des politiques de formation à répondre aux besoins exprimés sur le terrain.

La conception des politiques de formation essentiellement basées sur la pédagogie. Dire que les politiques de formation en zones rurales sont essentiellement basées sur la pédagogie n'est plus un secret. En effet, ces politiques n'abordent que très rarement les autres dimensions de la vie scolaire, à l'instar des questions environnementales sociales ou économiques. L'on peut d'ailleurs en juger à travers la politique régionale de l'année 2020/2021 qui titrait : « *Formation à l'appropriation et l'utilisation des nouveaux curricula* ». Il va sans dire que ce thème n'aborde que subsidiairement les préoccupations relatives au développement durable. Ainsi sont régulièrement composés les thèmes qui concentrent prioritairement la formation en éducation sur les pratiques d'enseignement.

La non congruence de certaines sessions de formation d'avec les politiques de formation. Un autre grief décrié sur le terrain est le manque de publicité et de congruence. En effet, les politiques de formation ne sont pas connues de tous les enseignants. Les superviseurs pédagogiques s'activent principalement à restituer les enseignements reçus sans nécessairement établir le rapport avec la politique de formation. Il arrive même que certaines sessions de formation organisées à l'échelle des bassins et cellules pédagogiques tels que les UNIMAT et les UNAPED, ne publient ni n'établissent de rapport avec la politique de formation en vigueur. Cela remet au goût du jour le débat sur l'importance de ces politiques dans le processus de renforcement des capacités des enseignants.

2- Situation de l'élaboration des plans de formation

Si la mise en œuvre des politiques de formation rencontre des difficultés en zones rurales, il en est de même des plans de formation dont les insuffisances relevées englobent brièvement les préoccupations telles que :

Les problèmes de planification¹⁴, de programmation¹⁵ et de périodisation¹⁶. Si l'on s'en tient à la logique développée par Morin (2019) dans la définition de ces trois concepts, il est loisible d'observer que leur prise en compte dans l'élaboration des plans de formation en zones rurales demeure très controversée. En effet, les formations sont parfois improvisées, ou alors annoncées quelques temps

14 Selon Morin (2019), « *planifier c'est fixer des objectifs. Un objectif traduit une transformation, le passage d'un comportement vers un autre. Planifier c'est identifier les obstacles à franchir pour atteindre, ainsi que les opérations à réaliser. Cela renvoie essentiellement à la définition de l'activité, à ses problèmes fondamentaux (...)* ». Prosaïquement, la planification est l'échelonnement des activités vers l'extérieur avec accent sur la notion de temps.

15 Selon Morin (2019), « *programmer c'est définir l'ensemble des actions qui permettent de réaliser les opérations à réaliser pour atteindre un objectif. Les principes séculaires d'entraînement, les stratégies associées, les outils de quantification, les efforts et les effets sont des instruments majeurs de planification. La planification concerne principalement l'ensemble des méthodes de développement des compétences techniques, tactiques, des ressources énergétiques, neuromusculaires, psychologiques .etc. Programmer c'est donc in fine concevoir les contenus d'entraînement* ». Il s'agit d'élaborer un plan détaillé des contenus avec des instructions précises pour l'exécution des opérations, avec pour but d'atteindre la performance visée. La programmation est prosaïquement l'échelonnement des activités internes parfois sans notion de temps.

16 Selon Morin (2019), « *périodiser c'est organiser les objectifs dans le temps. C'est l'expression temporelle de la planification et de la programmation. Elle conduit à définir les macrocycles, les mésocycles, les microcycles (minicycles). Elle s'exprime en période de préparation, période de compétition prioritaire, période secondaire et de transition. La périodisation a pour double objectifs de répondre aux exigences calendaires (poser des repères) et d'indiquer les ruptures qui traduisent un changement d'objectifs ou les continuités* ». La périodisation est caractérisée par la progression et l'alternance des cycles, ce qui exprime mieux les différentes périodes (activités) qui se succèdent dans la mise en œuvre d'un programme.

seulement avant le début de la session. D'autres ont lieu à des périodes indues ; faisant allusion aux formations organisées à des périodes assez avancées de l'année scolaire, ou alors à celles organisées après que l'objectif poursuivi eût déjà été abordé par les enseignements. Pourtant, une formation continue réussie devrait en amont tenir compte de :

- La planification qui consiste à définir les objectifs, *identifier les obstacles à franchir et à identifier les opérations à réaliser* ;
- La programmation qui consiste à élaborer un plan détaillé des contenus accompagnés des instructions précises¹⁷ ;
- La périodisation qui consiste à organiser les objectifs dans le temps et à définir tous les cycles requis dans le processus.

Des actions de formation inconsistantes. De nombreux plans de formation se limitent à juxtaposer les dates sans indication réelle sur les contenus. D'autres sont caractérisés par une non congruence entre les actions de formation et les projets d'établissements.

Des plans de formation utopiques. Certains plans de formation sont irréalisables car confrontés aux problèmes de ressources, aux aléas climatiques et aux lubies de calendrier ; faisant référence aux impératifs officiels susceptibles de bouleverser les fréquentations et le calendrier scolaire.

Il appert donc que des réformes profondes soient nécessaires dans le processus actuel.

III- Discussion des résultats et perspectives relatives à l'élaboration des politiques et plans de formation favorable au développement durable dans les zones rurales

La discussion est l'opération qui, au delà de l'interprétation, aborde les aspects relatifs à l'originalité de l'étude. Elle est composée de deux grandes parties : le corps de la discussion, suivi des limites et préconisations.

A- Discussion des résultats

La discussion s'efforce à décrire chaque résultat en cohérence avec les éléments tels que : le *commentaire* (explication) des résultats qui vise à interpréter¹⁸ les données obtenues, *l'établissement des liens* de dépendance et les tendances qui permettent de donner la valeur par la nouveauté que confèrent les résultats comparés à la littérature empirique, *l'analyse* qui consiste à dire pourquoi les résultats sont différents ou en accord avec la littérature, et *l'intérêt* qui permet de dire ce qu'on peut faire grâce à ces résultats pour aller plus loin.

17 Ici il ne s'agit que d'un plan détaillé car le contenu en lui-même sera élaboré dans la 3^e étape de la formation qui est sa mise en œuvre.

18 Déterminer ce que l'on comprend des données

Sous ce rapport, interpréter les résultats obtenus consiste à faire observer que le caractère national des finalités de l'éducation ne facilite pas toujours la décentralisation des politiques de formation. Cependant, les spécificités des zones rurales commandent une particularité dans ce processus, si l'on part du principe que les politiques de formation applicables en milieux urbains ne sauraient être identiques à celles applicables dans les zones rurales. Un autre fondement de ce problème demeure le caractère embryonnaire des explorations menées sur l'apport du développement durable en éducation. Ce constat permet de relever que les managers de l'éducation ne semblent pas encore avoir pris la totale mesure de la soutenabilité. Cela s'illustre par des insuffisances en termes de planification et de nombreux manquements dans le traitement de l'information en provenance du terrain. Si la compétence du personnel ne paraît pas fondamentalement questionnable, l'on ne devrait pas perdre de vue la complaisance des structures de supervision qui parfois font l'impasse sur les égarements constatés dans la pratique.

Le rapport dont on peut établir entre ces résultats et la littérature empirique est celui qui permet de justifier l'écart observé par la cristallisation de la formation continue en éducation autour de la pédagogie. Dans le domaine de l'éducation, les exigences de la modernité et la rapidité des mutations sociales impulsent des orientations qui parfois échappent à l'unique contrôle des méthodes d'enseignement pour embrasser le domaine de la durabilité. Révéler la nouveauté que confèrent ces résultats consiste à dire qu'une formation basée essentiellement sur la pédagogie ne peut aujourd'hui répondre à tous les enjeux de l'éducation. En matière d'élaboration des plans de formation, les manquements décriés dans la planification constituent la toile de fonds des différents succès enregistrés.

L'analyse nous permet d'observer que la rupture observée entre les résultats et la littérature se justifie par la non spécialisation du personnel dans les opérations impliquées. C'est pourquoi ces résultats une fois encore, commandent des réformes importantes dans le secteur de l'éducation. Le recrutement et l'affectation des spécialistes dans différents services de l'éducation feront de l'administration des technocrates une glorieuse voie pour venir à bout des insuffisances relevées dans l'élaboration des politiques et plans de formation.

Pour ce qui est des limites en tant que biais et imperfections de l'étude, relevons que cette enquête demeure perfectible et n'a aucune prétention à l'entéléchie. L'on en veut pour preuve sa réalisation sur un échantillon, et l'usage des outils réformables que sont le questionnaire et le guide d'entretien. Il ressort néanmoins de cette étude que les manquements observables dans le processus d'élaboration des politiques et plan de formation constituent un véritable problème pour le développement durable en zones rurales.

B- Perspectives relatives à l'élaboration des politiques et plans formation favorable au développement durable dans les zones rurales

Pour leur part, les préconisations permettent de formuler les conseils en rapport avec les interprétations et l'analyse. Dans cette perspective, les suggestions sur la question permettent dans un premier temps de relever que l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants contribue à répondre aux enjeux stratégiques de l'organisation. Une judicieuse conduite de ces opérations dans les ZEP nécessite la conception d'une démarche nouvelle, car apporter une solution durable aux préoccupations citées plus haut consiste à instituer une approche opérationnelle dans l'élaboration des politiques et plans de formation. Le contenu de cette approche sera abordé dans chacune des deux opérations évoquées.

Par rapport à l'élaboration opérationnelle des politiques de formation continue des enseignants dans les zones rurales, l'on admet que ce processus est susceptible d'influencer le développement durable à l'école car le mécanisme contribue à :

L'élaboration décentralisée des politiques de formation. La décentralisation des politiques de formation permet de mettre la formation au service de l'organisation. C'est d'ailleurs pourquoi toutes les formations doivent s'arrimer à cette politique afin de réaliser les stratégies fixées par le top management.

L'ancrage des politiques de formation sur la pédagogie et le développement durable. L'opérationnalisation des politiques de formation concourt à l'élaboration des règles et principes devant garantir un équilibre entre la pédagogie et le développement durable. Théoriquement, la formation continue en éducation a pour objectif de résorber les écarts de compétence observés au sein d'un établissement scolaire. Ces écarts peuvent aussi bien être descellés en matière de pédagogie que dans le cadre de la soutenabilité. L'orientation générale de la formation doit pouvoir tenir compte de ces deux aspects car aucune pédagogie ne peut s'épanouir dans une ambiance sociale délétère, des conditions écologiques malsaines et une gestion économie déplorable. C'est pourquoi les sessions de formation continue des enseignants doivent être rebaptisées « *Journées d'Actualisation des Compétences* » ou « *Journées de Renforcement des Capacités* » au lieu de « *Journées Pédagogiques* », qui n'accordent qu'une importance résiduelle au développement durable. L'idée de l'ancrage est d'appuyer et de mettre en valeur les activités de formation continue centrées sur la durabilité.

La valorisation des compétences professionnelles des enseignants. Des politiques de formation opérationnelles contribuent inéluctablement au développement des compétences professionnelles. Elles se réfèrent sur un référentiel de compétences qui clarifie le profil requis pour chaque profession, ainsi que le parcours de formation

nécessaire pour y accéder. Les politiques de formation doivent par leur précision et leur caractère détaillé, faciliter la conception des objectifs de formation, et contribuer au développement des compétences. S'inspirant des travaux de Paquay (1994), Houpert (2005) identifie six compétences constructibles par la formation. Ce sont :

- **La compétence de l'enseignant « praticien réflexif »**. La compétence de réflexivité est selon Houpert (2005) celle qui permet à l'enseignant de réfléchir aussi bien « *en amont, ou au moment de la préparation, comme en aval après l'action* ». On pourrait dire que cette compétence l'amène à s'intéresser sur ce qu'il va faire, de même que sur ce qu'il a fait. L'enseignant doit pouvoir anticiper non seulement sur les actes cognitifs de ses apprenants, mais également sur les phénomènes de son entourage. Pour cela, la formation continue doit le capaciter dans la lecture des événements, en l'aidant à puiser dans les théories pour mieux comprendre la pratique. Houpert (2005) parle d'« *alternance pratique / théorie / pratique* ».

- **les compétences de l'« enseignant savant »**. Pour un meilleur développement des compétences professionnelles, la formation continue doit améliorer les savoirs de l'enseignant. L'on évoque la transformation des savoirs savants en savoirs enseignés, l'acquisition des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires, les savoirs transversaux etc.

- **les compétences de l'« enseignant technicien »**. Pour Houpert (2005), « *l'enseignant technicien sait que son métier passe par une série de gestes professionnels, de gestes qui peuvent être décomposés en unité distinctes, voire en très petite unités* ». Les habiletés, les aptitudes et les attitudes qui permettent de cultiver ces qualités sont notamment valorisées par une formation qui développe les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

- **les compétences de l'« enseignant artisan »**. Selon Houpert (2005), cette compétence permet à l'enseignant d'avoir « *une vision globale de ce qu'il fait* ». Pour y parvenir, il constitue un répertoire physique¹⁹ ou mental des événements quotidiens qu'il exploite en cas de besoin²⁰. Les procédures les plus efficaces sont mises en pratique et reprises au point de développer chez lui des automatismes que Perrenoud (1994) appelle « *schèmes professionnels* »

- **les compétences de l'« enseignant acteur social »**. Il s'agit d'acquérir des compétences pour mieux exercer dans ce conglomérat où foisonnent les personnes d'origines diverses. La régulation des rapports sociaux entre tous les acteurs de la vie scolaire est une préoccupation dont la formation continue se doit de prendre en charge.

- **les compétences liées à la personne de l'enseignant**. A ce niveau, trois catégories de compétences sont nécessaires pour bâtir la personne de l'enseignant. Il s'agit tout d'abord de l'aptitude à communiquer et à développer l'empathie. Ensuite, l'on évoque la culture de la maîtrise de soi pour faciliter le contrôle de ses émotions. Enfin, l'on mentionne l'assiduité et la ponctualité. Cela requiert de lui un engagement dans le travail.

Ce bloc de compétences constitue un domaine privilégié dans lequel la formation continue des enseignants doit s'activer. Qui plus est, les politiques de formation opérationnelle ont pour vocation de cibler les gaps de compétence, et d'adresser les stratégies visant à les résorber. L'enseignant professionnel est donc un concentré de compétence dont la formation continue doit se charger de construire et d'entretenir en permanence.

Relativement à l'élaboration opérationnelle des plans de formation continue des enseignants en zones rurales, mentionnons que cette opération pourrait avoir une incidence sur le développement durable à l'école car elle constitue :

Une vision nouvelle dans la programmation des sessions de formation. L'incidence de la programmation des sessions de formation sur le processus enseignement / apprentissage n'est plus à démontrer. Si la formation professionnelle vise à renforcer les compétences et à assurer le maintien dans l'emploi, ces objectifs sont davantage mesurés à l'aune des résultats que produit l'enseignant sur le terrain. La préoccupation consiste à s'interroger sur l'existence d'une causalité entre la planification des sessions de formation et les performances scolaires. Autrement dit, la période réservée à l'organisation des « *journées pédagogiques* » n'affecte-t-elle pas les apprentissages ? Pour y répondre, il convient de relever que la période réservée à l'organisation de ces activités (novembre et décembre) se situe à une étape assez avancée de l'année scolaire, et certaines matières développées lors de ces sessions pourraient déjà avoir été examinées en classe. Les compétences obtenues à l'issue des travaux ne se seraient probablement pas exprimées pendant la période les ayant précédées. L'on redoute aussi les confusions que pourraient entraîner l'implémentation des nouvelles réformes dans une classe acquise à une certaine méthode. Une autre préoccupation issue de la planification actuelle est celle de l'interruption des enseignements sur une période qui va parfois au-delà d'une semaine, si l'on prend en compte le déplacement des enseignants non résidents²¹. Enfin, les enseignants déplorent les bouleversements que pourraient subir leur organisation, suite aux revirements institués lors des « *journées*

19 Il peut s'agir des fiches techniques dont les informations qu'elles contiennent les érigent en recettes, dont on fait régulièrement recours.

20 L'existence de cette boîte noire est pour tout enseignant une nécessité professionnelle

21 Ceux qui ne résident pas dans la localité où se tiennent les travaux. Ces derniers sont en raison de l'enclavement de leurs lieux de service, obligés de se déplacer plusieurs jours à l'avance.

pédagogiques ». Pour toutes ces raisons, il serait souhaitable que ces assises soient programmées au cours de la semaine qui précède la rentrée scolaire. Cela permettrait à chacun de débiter l'année dans la sérénité et d'éviter des pertes de temps accusées dans les interruptions de classe et les périodes transitoires de réadaptation.

Par ailleurs, la planification des sessions de formation doit épouser les exigences structurelles et les exigences conjoncturelles de l'année scolaire. La première attente consiste à aménager les rapports entre le calendrier de l'année scolaire et la programmation des sessions de formation. Pour cela, la planification de toutes les sessions de formation doit être élaborée et adoptée avant la rentrée scolaire. La dernière préoccupation dans l'élaboration opérationnelle des plans de développement des compétences est d'assurer la rotation des lieux de formation. Cette exigence s'accompagne de la multiplication des bassins de formation - afin de rapprocher la formation des enseignants²² - et l'intensification de la formation à tous les niveaux : journées d'actualisation, séminaires, leçon de démonstration, leçon collective, UNAPED, UNIMAT. Une façon de promouvoir la pédagogie de proximité.

La conception des actions de formation fonctionnelles. Dans le processus de conception des actions de formation, l'approche opérationnelle suggère deux étapes à respecter :

La première étape se rapporte à la construction des actions de formation prenant en compte les réalités locales et les enjeux organisationnels de la formation. Dupuis (2014) pense que l'opérationnalité d'une action de formation passe avant tout par :

- **La phase de description de la compétence.** « Il s'agit de prendre en compte les besoins et les caractéristiques du public cible, identifier les compétences et savoirs à acquérir, les traduire en objectifs, définir les modalités d'évaluation, déterminer les contenus et les structurer en respectant une logique d'apprentissage, identifier les méthodes et les ressources pédagogiques et matérielles nécessaires à la mise en œuvre de l'action, formaliser l'action de formation ».

- **La phase de détermination des critères de performance.** Celle-ci s'active à chercher la cohérence entre offre de formation et besoin en formation, cohérence entre contenus de formation et logique d'apprentissage, cohérence entre énoncés des actions de formation et référentiels de compétence, cohérence entre méthodes pédagogiques et public cible, cohérence entre les évaluations et les objectifs d'apprentissage. En définitive, Dupuis (2014) estime que l'opérationnalité d'une action de formation se détermine aussi et surtout par sa capacité à opérer une savante alliance

entre le « *savoir-faire technique, le savoir-faire relationnel et le savoir-faire organisationnel* ».

La deuxième étape consiste à construire des actions de formation qui s'interposent aux traditionnelles limites de la formation. L'on reproche généralement à la formation continue en éducation, le caractère généraliste et peu ciblé. Ainsi, de nombreux apprenants se plaignent souvent de n'avoir pas pigé grand chose après une session de formation. Un autre inconvénient abondamment relayé est la capacité de la formation à formater irrémédiablement les apprenants. Ils déclarent que très régulièrement, ils sont tentés de supplanter leurs conceptions par celles des formateurs, quand bien même celles-ci ne correspondraient pas aux réalités du terrain. Pour parer à cette déconvenue, l'approche opérationnelle dans la conception des actions de formation valorise le contradictoire. Elle encourage les enseignants à ne pas se contenter des matières examinées, mais plutôt de pousser la recherche afin de confronter les avis pour une conception plus large et plus enrichissante de la formation (Formation entreprise, SD). Pour que cela soit possible, les actions de formation doivent être publiées longtemps à l'avance, question de permettre aux participants d'effectuer des recherches sur les modules à développer. De plus, les observations faites sur le contenu des formations sont recevables aussi bien pour la formation en cours que pour les sessions passées. Cependant, le principe du contradictoire ne saurait donner libre cours aux attitudes réfractaires au changement. Sont ainsi visés les enseignants qui s'abstiennent d'appliquer les réformes initiées.

Par ailleurs, certaines formations de qualité approximatives pourraient entamer la compétence des travailleurs sur le terrain. Les raisons sont à chercher dans la qualité des formateurs, la qualité des développements, le contenu de la formation. tous faits à même de distraire l'auditoire. Dans le même ordre d'idée, une formation basée sur un contenu inapproprié pourrait frustrer les participants et leur donner l'impression d'une perte de temps. Un autre élément et non le moindre consiste dans l'élaboration des actions de formation à opérer un choix judicieux sur la typologie des formations et l'approche pédagogique à utiliser. Théoriquement, les formations descendantes et les méthodes dogmatiques comme l'approche magistrale sont peu conseillées dans l'animation de la formation continue. L'on préfère aujourd'hui les méthodes favorisant la pratique comme le Learning by Doing et le Training from the Back of the Room, qui favorisent l'implication de tous les participants dans la construction des compétences. En clair, des actions de formation minutieusement conçues contribueront par leur opérationnalité à faire face à la piètre performance des enseignants, si tant est que la formation eût été animée par des facilitateurs expérimentés.

Le tableau ci-dessous donne une vue globale des opérations impliquées dans l'élaboration opérationnelle des politiques et plans de formation continue des enseignants.

22 Formation de proximité

Tableau récapitulatif de l'incidence de l'élaboration opérationnelle des politiques et plans de formation continue des enseignants sur le développement durable en milieu scolaire

Etapas	Variables	Contenu	Plus-value de la gestion opérationnelle		Observations	
			Transposition des principes managériaux dans la gestion de la formation continue des enseignants	Conception des paradigmes nouveaux		
				Enoncé du paradigme		Signification du paradigme
2 ^e étape	Elaboration des politiques et plans de formation continue	Elaboration des politiques de formation continue : (Il s'agit de concevoir un ensemble de principes et règles destinés à guider les actions de formation)	Facteurs à observer dans l'élaboration des politiques de formation : - La politique de formation continue comme variable active dans les stratégies d'entreprise - La politique de formation continue comme stratégie propre à chaque entreprise - La politique de formation continue : une donnée soumise à l'influence de nombreux facteurs - La politique de formation continue : une stratégie élaborée par objectifs	Ancrage des politiques de formation sur la pédagogie et le développement durable	C'est l'élaboration des règles et principes devant garantir un équilibre entre la pédagogie et le développement durable	Incidence sur le développement durable en milieu scolaire
			Elaboration des plans de formation continue : (Il s'agit de déterminer l'ensemble des actions et sessions de formation, visant soit l'adaptation au poste de travail ou le développement de compétences)	L'élaboration du plan de formation doit prendre en compte les éléments suivants : - La détermination de la catégorie et les priorités de formation - La prise en compte des acquis du travailleur - La prise en compte du projet d'école - La spécification des actions de formation - La détermination des collaborateurs concernés - La détermination de l'échéancier - L'élaboration d'un budget conséquent	Elaboration décentralisée des plans de formation Planification effective des sessions de formation	
			Conception des actions de formation fonctionnelle	Des actions de formation prenant en compte des réalités locales et des enjeux organisationnels.		

Conclusion

Cet article s'est fixé pour objectif d'examiner les irrégularités relevées dans le développement durable dans le secteur de l'éducation en zones rurales. Il a alors été admis que l'élaboration opérationnelle des politiques et plans de formation continue des enseignants pourraient significativement contribuer à la résolution de ce problème. Dans cette perspective, il a dans un premier temps été admis que l'intégration des principes managériaux dans l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants pourrait être d'un apport indéniable dans le perfectionnement du développement durable. En deuxième lieu, une enquête a été effectuée sur le terrain et les résultats ont clairement montré que le modèle actuel d'élaboration des politiques et plan de formation continue des enseignants ne permet pas d'améliorer de façon optimale le développement durable dans les ZEP. C'est ainsi que des suggestions ont été faites pour opérer des réformes dans ces opérations, afin d'améliorer le développement durable sur le terrain. Il en ressort que l'élaboration opérationnelle des politiques et plan de formation continue contribuera nettement à améliorer le développement durable dans le secteur de l'éducation. Toutefois, agir sur l'élaboration des politiques et plans de formation continue des enseignants ne paraît pas suffisant pour résoudre de façon définitive les manquements observés dans le développement durables en éducation. C'est pourquoi les autres opérations de la formation telles que la mise en œuvre et le monitoring doivent être examinés. C'est ce qui fera l'objet de la prochaine recherche.

Références bibliographiques

[1] G. Dupuis, « *Construire une action de formation à partir d'une demande* », 2014, récupéré sur le site : gaeldupuisblog.wordpress.com

[2] S. Heroult, « Construire un plan de formation : repère bibliographique ». *Actualités de la formation permanente n° 136*, 1995, récupéré sur le site : www.profidinfo.fr et www.cdr-copdl.fr

[3] D. Houpert, « En quoi la formation continue des enseignants contribuent-elles au développement des compétences professionnelles ? », 2005, récupéré sur le site : pedagogique.com.

[4] Kouadri Sid-ahmed, « Processus d'élaboration du plan de formation. Mémoire de master 2 en management des ressources humaines », 2007, récupéré sur le site : www.memoireonline.com

[5] Maiten Bel & Géhin, « Les déterminants de la politique de formation continue d'un groupe : caractéristiques économiques et histoire des sites ». *Formation emploi n°31*, 1990, p5-16.

[6] A. Potier, « Construire un plan de formation : de la méthode à la pratique », Techné-conseil Alsace-France, SD.

[7] Rhexis, « Qu'est-ce qu'une action de formation ? », 2019, récupéré sur le site : managementdelaformation.fr

[8] Y. Belho, « *Comment identifier les besoins en formation ?* » 2015, récupéré sur le site : tissot-formation.fr

[9] E. Ostrom, *Le gouvernement des biens communs : pour une nouvelle approche des ressources naturelles*, (1990). Récupéré sur le site : www.deboecksuperieur.com et www.erudit.org