



CESAG Centre Africain d'Etudes Supérieures en Gestion

DEPARTEMENT INGENIERIE ET GESTION DE LA FORMATION (IGF)

MEMOIRE D'ETUDES

**ANALYSE DE LA PERTINENCE ET DE LA VALIDITE DES TÂCHES COMPLEXES
DANS L'EVALUATION DES COMPETENCES EN FORMATION INITIALE DES
VOLONTAIRES DE L'EDUCATION DES 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} GENERATIONS DE
L'ECOLE DE FORMATION D'INSTITUTEURS DE DAKAR**

**En vue de l'obtention du Diplôme d'Etudes Supérieures
Spécialisées en Ingénierie et Gestion de la formation
(DESS-IGF)**

PRESENTE PAR :

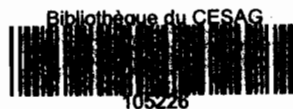
Amadou Yoro NIANG

9^{ème} Promotion

SOUS LA DIRECTION DE :

Souleymane YORO

Enseignant à l'UCAD



ANNEE ACADEMIQUE : 2008-2009

REMERCIEMENTS

A Monsieur **Souleymane Yoro**, mon encadreur, pour tout l'engagement et la disponibilité dont il a fait montre pour la réalisation de ce difficile mais passionnant travail de recherche.

Au Service de Coopération et d'Action culturelle de l'ambassade de France qui a bien voulu me donner l'opportunité de suivre cette formation dans des conditions idoines.

A tous les formateurs du département IGF et particulièrement à Messieurs **Adama Guiro SENE** et **Kéba DIALLO** pour leur détermination et leur abnégation à ne ménager aucun effort pour nous permettre d'appréhender les contraintes de ce nouveau métier.

A mes **parents, ma femme, mes enfants et mes frères et sœurs** qui m'ont toujours soutenu dans les moments les plus difficiles de la vie.

A tous les **Elèves-Ingénieurs** de la formation de la promotion 2008/2009 pour les riches moments d'échanges vécus ensemble dans le cadre de la construction du savoir.

A tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de mon projet de recherche.

SIGLES ET ABBREVIATIONS

APC	Approche Par les Compétences
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BSEN	Brevet Supérieure d'Etude Normale
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CEAP	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEB	Curriculum de l'Education de Base
CESAG	Centre Africain d'Etude Supérieure en Gestion
CFPS	Centre de Formation Pédagogique Spéciale
CFS	Certificat de Fin de Stage
CNFIC	Coordination Nationale de Formation Initiale et Continué
CRFP	Centres Régionaux de Formation Pédagogique
CFSVE	Certificat de Fin de Stage des Volontaires de l'Education
DEE	Direction de l'Enseignement Élémentaire
DPRE	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education
DPVE	Direction du Projet des Volontaires de l'Education
E1, E2, ...	Enseignant 1, Enseignant 2,
EFI	Ecole de Formation d'Instituteurs
EGEF	Etats Généraux de l'Education et de Formation
ENR	Ecole Normale Régionale
EPT	Education Pour Tous
EVF	Education à la Vie Familiale
FASTEF	Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation
IDEN	Inspection Départementale de l'Education Nationale
INEADE	Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education
IS	Instituteur Stagiaire
MC	Maître Contractuel
PDEF	Programme de Développement de l'Education et de la Formation
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TC1, TC2.	Tâche Complexe 1, Tâche Complexe 2
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture
VE	Volontaire de l'Education

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Extrait du programme
Tableau 2	Calendrier du mois de novembre
Tableau 3	Emploi du temps partiel de la classe CM1
Tableau 4	Référentiel de compétence des EFI
Tableau 5	Caractéristiques comparées des enseignants
Tableau 6	Définition de l'APC par les enseignants
Tableau 7	Rapport entre les tâches et l'exercice du métier
Tableau 8	Rapport entre les tâches et les pratiques réelles
Tableau 9	Priorité par rapport à d'autres tâches complexes
Tableau 10	Compétences proposées par les enseignants pour constituer des tâches
Tableau 11	Rapport des tâches avec les perspectives en vue et le contexte actuel
Tableau 12	Grille d'évaluation des tâches complexes
Tableau 13	Les critères de validité observés dans les tâches complexes

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	01
I : <u>PROBLEMATIQUE</u>	04
I.1 Contexte	04
I.2 Position du problème	06
I.3 Justification de la recherche	10
I.4 Objectif de la recherche	12
I.5 Hypothèse de la recherche	12
II. <u>CADRE CONCEPTUELLE</u>	13
II.1 Revue de littérature	13
II.2 Clarification conceptuelle	23
II.3 Approche historique de la formation des maîtres au Sénégal	27
III. <u>CADRE METHODOLOGIQUE</u>	35
III.1 Cadre d'étude	35
III.2 Présentation de la population et de l'échantillon	36
III.2.1 Population ciblée	36
III.2.2 Echantillonnage	36
III.2.2.1 La méthode de l'échantillonnage	37
III.2.2.2 La technique de l'échantillonnage	37
III.2.2.3 La taille de l'échantillon	37
III.2.2.4 Le choix des tâches complexes	38
III.2.2.5 Le choix des enseignants	38
III.3 Présentation et description des instruments de collecte et d'analyse des données	38
III.3.1 Caractéristiques des instruments	39
III.3.2 Présentation du contenu des instruments	41
III.3.2.1 Contenu du guide	41
III.3.2.2 Le Référentiel des critères	42
III.3.2.3 L'administration du guide d'entretien	43
III.4 Le mode d'analyse des données	43
III.5 Procédure d'analyse et d'exploitation des données	43

III.5.1 Les données liées à la pertinence.....	43
III.5.2 Les données liées à la validité.....	44
III.5.3 Synthèse des résultats obtenus.....	44
III.5.4 Corpus de la recherche.....	45
IV. <u>ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS</u>	47
IV.1 Pertinence des tâches complexes	47
IV.1.1 Identification des enseignants.....	47
IV.1.2 Connaissances théoriques de l'APC.....	49
IV.1.3 Analyse de la pertinence du point de vue des enseignants.....	50
IV.2 Validité des tâches complexes	54
IV.2.1 Grille d'évaluation des tâches complexes de l'EFI de Dakar.....	54
IV.2.2 Vérification des critères de validité des tâches.....	56
IV.2.3 Analyse et interprétation des résultats de la validité des tâches complexes.....	60
IV.3 Synthèse des résultats de la pertinence et de la validité	62
IV.4 Les difficultés rencontrées	63
V. <u>PROPOSITIONS</u>	64
V.1 Recommandations générales	64
V.2 Solutions concrètes	65
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	67
<u>REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE</u>	69
<u>ANNEXES</u>	71

INTRODUCTION GENERALE

Depuis les indépendances, les africains ont toujours su que le développement durable du continent passe irrémédiablement par la mise en place d'un système éducatif performant. Ainsi, en 1961, année de la conférence des états africains sur le développement de l'éducation tenue à **Addis Abéba (Ethiopie)**, la nécessité d'orienter le système éducatif en fonction des préoccupations de ces états venant de se libérer du colonialisme était clairement affichée. Cependant, cette conférence était plutôt marquée par l'optimisme et l'enthousiasme qui inspiraient et justifiaient les objectifs ambitieux que les participants s'étaient fixés : scolarisation universelle à l'élémentaire dès 1972 doublée de l'éradication totale de l'Analphabétisme. Les résultats ont montré le déficit de scolarisation dans 35 pays africains par rapport aux objectifs fixés à Addis Abéba. En effet en 1965, 1970, et 1972 les retards étaient respectivement de 5 675 000, 10 238 000 et 11 084 000. Soit un pourcentage des effectifs à atteindre de 27,8%, 34,8% et 33,8%. Il s'y ajoute la déperdition des effectifs. En moyenne presque un élève sur quatre (22.6%) ne faisait pas la deuxième année d'études et un enfant sur trois (33.3%) n'atteignait pas la quatrième année d'étude (UNESCO, N°50 et 51 1982). Ces résultats sont liés aux conditions défavorables : infrastructures scolaires déficientes, ressources nationales uniformément faibles.

La conférence de **Lagos (Nigéria)** du 27 Janvier au 4 Février 1976 s'inscrira elle, dans le sens de l'éducation pour le développement. En sus de la dimension quantitative (elle intéresse tous les membres de la population) prise en compte par la conférence d'Addis Abéba, elle insistait sur la dimension qualitative (elle est de nature à satisfaire les besoins essentiels de la population). La conférence de Lagos est donc une réorientation de la politique africaine en matière d'éducation tout en maintenant malgré tout, l'objectif ambitieux de scolarisation universelle dès 1982.

La conférence de **Harare (Zimbabwe)** du 3 juillet 1982 s'alignera à l'engagement pris par les conférences précédentes et soulignera en outre la nécessité de mettre en œuvre une politique éducative fondée sur le renforcement de l'indépendance et de la solidarité africaine. Elle visait ainsi entre autres objectifs, l'éradication de l'Analphabétisme, le développement de l'éducation de la petite enfance, l'éducation des adultes.

Une décennie après, la scolarisation universelle se situait à un horizon relativement éloigné. C'est pourquoi les Assises de *Jomtien* tenues en mars 1990 sous l'égide des Nations Unies ont préconisé la mise en œuvre de programmes concrets, efficaces en matière d'éducation qui pourraient enfin favoriser l'atteinte des objectifs visés. Les pays africains ont alors chacun selon ses réalités mis en place un dispositif pour être conformes aux recommandations issues de cette rencontre internationale.

C'est dans cette optique que le Sénégal, inscrit dans une logique de planification des actions en matière d'éducation, a développé le Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF) mettant essentiellement l'accent sur 3 axes principaux que sont : l'accès pour tous à l'éducation ; l'amélioration de la qualité de l'offre éducative et une meilleure gestion des ressources du système. Si aujourd'hui la composante « accès » a fait l'objet d'une réelle amélioration (relèvement du TBS : 69,4% en 2000-2001 et 75,6% en 2002/2003 ; 83,4% en 2006 ; 87,6% en 2007 ; 90,1% en 2008 ; plus de 2843 salles de classe réceptionnées de 2000 à 2008 dans les zones les plus reculées, recrutement de 2500 enseignants par an), la qualité est le maillon faible du système (développement timide des projets d'école, mise en place timide du Curriculum de l'Education de Base, faiblesse de la formation initiale des maîtres).

C'est pour aller dans le sens d'une amélioration de la qualité des enseignants que nous avons décidé de nous appesantir sur l'évaluation des compétences en formation initiale des Volontaires de l'Education (V.E) des 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} Générations de l'Ecole de Formation d'Instituteurs (EFI) de Dakar en analysant particulièrement la pertinence et la validité des tâches complexes.

Le choix porté sur ce sujet découle du fait que nous estimons qu'il existe une relation très étroite entre la qualité des épreuves d'évaluation des compétences des futurs enseignants et leur capacité à s'adapter à des situations réelles dans l'exercice de leur fonction. En d'autres termes, nous pensons que des tâches complexes pertinentes et valides pourraient permettre à ces volontaires d'agir de manière compétente dans des situations professionnelles. Notre travail ne pourrait pas, par conséquent, occulter une prospection du terrain. Cela est indispensable pour mesurer la corrélation entre les tâches complexes proposées pendant la formation et les situations réelles auxquelles ces futurs enseignants seront effectivement confrontés. Notre démarche porte sur quatre axes principaux :

-le premier axe pose la problématique générale de notre sujet. Il nous permet de faire l'état des lieux, de camper le problème et de montrer la pertinence du thème ;

-le deuxième axe définit le cadre conceptuel de notre étude. Il s'agit pour nous, de faire le tour d'horizon de la question, d'éclaircir les concepts avant de délimiter le champ de la recherche menée ;

-le troisième axe traite du cadre méthodologique dans lequel nous entendons mener notre recherche. Cet axe privilégie en particulier l'identification des éléments ciblés et des instruments.

-Le dernier axe est réservé à la collecte des données et à leur exploitation. Trois moments essentiels structurent cette partie : recueillir les données, les interpréter et enfin en tirer une conclusion débouchant éventuellement sur des propositions concrètes.

I PROBLEMATIQUE

I.1. CONTEXTE

L'avènement de la mondialisation a incontestablement concouru à l'émergence de nouveaux défis qui interpellent sérieusement les sociétés actuelles. En effet, à l'ère de la globalisation, des bouleversements significatifs se sont opérés dans tous les secteurs, créant de ce fait des besoins impérieux d'une réadaptation. Ces changements notoires ont particulièrement secoué le domaine de l'éducation avec surtout l'impact des Technologies de l'Information et de la Communication. Celles-ci, à la faveur d'une fluidité vertigineuse de l'information, charrient sans cesse des savoirs nouveaux qui relativisent le savoir existant et incitent à un renouvellement constant des acquis. Cette nouvelle donne influe largement sur les pratiques et astreint les systèmes éducatifs à peaufiner de nouvelles stratégies pour s'ajuster à un contexte marqué par un dynamisme sans commune mesure. Ce faisant, une importance particulière est portée à la formation des ressources humaines. C'est dire qu'au-delà des contingences matérielles et financières, la formation des enseignants constitue assurément la clef de voûte pour garantir la qualité de l'offre en éducation. Qu'elle soit initiale ou continue, cette formation est donc bienséante pour assurer une qualification et une opérationnalité des ressources humaines.

Dans le contexte actuel en proie à des soubresauts quasiment imprévisibles, la formation initiale demeure une préoccupation majeure pour les systèmes éducatifs épris d'efficacité. C'est pourquoi beaucoup de pays s'investissent, avec force, pour que cette formation réussisse. Et c'est à juste titre, que le Sénégal s'emploie à donner à la formation initiale sa véritable place dans le système éducatif.

Au Sénégal, l'accroissement des effectifs des élèves en âge d'aller à l'école a engendré une augmentation substantielle du nombre d'enseignants consécutif au recrutement massif de Volontaires de l'Education pour venir à bout du déficit en personnel. Devant les besoins manifestement pressants, ces volontaires recevaient une formation accélérée avant de regagner leurs postes. Depuis 2000/2001, date où la cible des E.F.I. fut constituée par les V.E., avec comme profil d'entrée le Brevet de Fin d'Etudes Moyennes (B.F.E.M.), la durée de la formation est de six (6) mois. De même, compte tenu de cette réduction de la durée de la formation, il a été conçu un Socle Minimal de Compétences centré sur six (6) compétences de base tirées du Référentiel de Compétences des EFI. Ce dernier permet de remplir les trois dimensions de l'activité pédagogique : la planification de l'enseignement, la réalisation des

activités de classe, l'évaluation des apprentissages. Ainsi, seules les compétences de base du domaine « pédagogie et didactique » sont réellement prises en compte. Les V.E devaient les intégrer en un semestre avant d'être affectés dans les écoles pour tenir des classes.

Or, personne n'ignore que la tâche de l'enseignant d'aujourd'hui est en complexification croissante non pas seulement du fait de l'irruption d'une technologie de plus en plus sophistiquée dans son champ d'intervention, mais aussi et surtout de l'enrichissement constant des programmes scolaires par des apprentissages nouveaux : Education à la Vie Familiale (EVF), Education pour la santé, Approche Par les Compétences (APC) qui exigent des compétences supplémentaires. Et on ne peut nier que l'acquisition de compétences nouvelles soit d'autant plus facilitée, que l'individu dispose déjà d'un bagage consistant. Ce qui n'est pas évident à l'EFI de Dakar où le recrutement se fait sur la base du quota sécuritaire qui dispensait les candidats du concours d'entrée. Il est, à cet effet, contradictoire d'attendre de l'enseignant à qui on n'aura offert que le minimum de formation, qu'il procède et s'adapte à des changements aussi rapides et complexes si on ne met pas d'abord, l'accent sur la qualité de la formation initiale.

Pour imprimer une qualité à cette formation initiale, les autorités scolaires comptent également sur l'instauration d'un système d'évaluation pertinent et cohérent, capable de mesurer le niveau de qualification réel des futurs enseignants.

Depuis quelques années, les formations professionnelles initiales des enseignants au niveau des EFI, comme l'ensemble des formations tertiaires, ont l'obligation de construire leurs curricula en termes de compétences. Cette nouvelle ingénierie qui a également vu le jour à l'EFI de Dakar remplace une structuration de la formation élaborée autour des connaissances théoriques complétées par une formation pratique qui est souvent juxtaposée. Le changement opéré a pour but de garantir, dans un contexte où la formation interroge la tradition du compagnonnage, une approche plus réflexive du métier et la construction de compétences.

Dans une perspective de professionnalisation, il s'agit de garantir que les futurs enseignants de l'EFI de Dakar puissent agir de manière compétente, à savoir aussi bien développer des routines pour faire face à des situations habituelles qu'être capable de problématiser les situations professionnelles qu'ils rencontrent pour être en phase avec la diversité des contextes et la complexification actuelle des situations d'enseignement.

Cette évaluation s'oppose à celle dite théorique que nous avons connue à l'avènement des Ecoles Normales Régionales (ENR) et s'interroge sur la manière d'assurer à la fois la pertinence et la validité de tâches complexes utilisées dans l'évaluation des compétences de

futurs enseignants. Elle présente une orientation articulée autour de ces deux exigences. Ainsi, deux démarches ont été entreprises : la première, pour vérifier la pertinence des tâches complexes consiste à exposer ces dernières à la critique d'enseignants, craie en main ; la deuxième, pour examiner la validité des tâches complexes, se fait quant à elle en regard d'un "Référentiel des critères" que nous avons conçu sur la base de travaux d'auteurs. Six tâches complexes ont ainsi été examinées sous ces deux regards à partir du référentiel de compétences déclaré. Ces deux démarches visent essentiellement à résoudre un problème que nous allons dès lors examiner.

I-2. POSITION DU PROBLEME

Dans un contexte d'ingénierie de la formation ayant trait aux compétences, les modalités d'évaluation devraient pouvoir évoluer. Il n'est plus question d'évaluer d'une part des connaissances théoriques et d'autre part des actes professionnels courants. L'objectif étant de pouvoir évaluer durant la formation initiale de véritables compétences au travers de tâches complexes. Il s'agit donc de vérifier que les V.E savent mobiliser les connaissances théoriques acquises durant la formation initiale pour faire face à des situations complexes.

Pendant les périodes d'alternance, nous avons procédé à l'exploitation des rapports et des évaluations des périodes de cours théoriques et pratiques des volontaires de l'EFI de Dakar en cours de formation. Et le constat est que les objectifs du socle minimal de compétences sont largement atteints au regard des évaluations organisées à l'école de formation. Pourtant, l'exploitation des premiers bulletins d'inspection de volontaires en cours d'emploi révèle des maîtres qui ont des insuffisances notoires sur le plan pédagogique. Ce qui montre que l'évaluation à froid est en porte à faux avec les excellents résultats des évaluations pendant leur formation initiale.

Quels que soient les dispositifs de formation mis en œuvre, la formation à l'EFI fait l'objet d'un certain nombre de critiques plus ou moins fondées. La première des critiques est inhérente à la formation professionnelle en alternance : elle concerne l'opposition théorie/pratique. Dans toute formation professionnelle, on assiste à cette opposition qui développe l'idée selon laquelle les formateurs du centre de formation sont très éloignés des réalités du terrain et que leur méconnaissance ou leur éloignement du milieu professionnel les entraîne à développer des théories inapplicables dans le quotidien. Les Volontaires de l'Education sont assez prompts à dénoncer l'inadaptation de la formation aux réalités du terrain. C'est en général le terrain de stage qu'ils connaissent. Une fois titulaires, ils

découvrent d'autres réalités, celles de leur premier poste, et dénoncent l'incapacité de la formation à les avoir préparés à cette autre réalité. Ces critiques sont en général assez bien relayées par les médias qui sont tout aussi prompts à argumenter sur la nécessité de développer de nouvelles formations à destination des futurs enseignants, sur l'ensemble des problèmes rencontrés par la société. Toutefois, ce qui est plus inquiétant, c'est la distance qui peut s'installer entre le discours du centre de formation et celui développé au sein de l'établissement scolaire qui accueille le stagiaire.

Afin d'éviter toute opposition des discours entre les deux lieux de formation, un certain nombre de précautions ont pourtant été prises au Sénégal. Les autorités du Ministère, ainsi que la Coordination Nationale de Formation Initiale et Continué (CNFIC) envoient leurs recommandations pour l'accueil des Volontaires de l'Education. Des réunions de concertation entre responsables du Ministère et formateurs des EFI se déroulent dès les premières semaines de l'année pour établir ce lien indispensable entre les deux lieux de formation. Malgré ces divers contacts, l'articulation entre les deux grands types d'intervention reste complexe.

Les entretiens exploratoires avec les volontaires eux mêmes mettent en relief leur scepticisme quant à l'absence de tâches complexes pertinentes et cohérentes leur permettant plus tard de faire face à des situations réelles professionnelles.

Or, il n'est pas toujours possible de proposer des tâches complexes en situation naturelle dans ce contexte de formation. Il serait en effet difficile de garantir dans une EFI, que les situations naturelles soient bien représentatives et suffisamment maîtrisées en rapport avec la complexité des situations possibles ; le nombre de situations d'évaluation à proposer poserait des problèmes logistiques trop importants pour que les volontaires soient en mesure d'accéder à de telles tâches.

Si la démarche adoptée consiste donc à proposer des tâches complexes qui peuvent être en dehors de toute interaction pédagogique avec des élèves, la question se pose de savoir si les situations proposées à l'EFI de Dakar ont un lien de parenté suffisant avec des situations réelles et si elles sont assez explicites quant à la nature des compétences qui sont évaluées. En d'autres termes, la pertinence et la validité d'une telle évaluation à l'aide de tâches complexes est-elle garantie à l'EFI de Dakar? Ou alors, une évaluation de cette nature permet-elle de récolter des informations qui garantissent une décision adéquate au terme de l'évaluation ?

1.2.1 Pertinence des tâches complexes

S'interroger sur le concept de pertinence revient à vérifier si on évalue des compétences qui sont véritablement importantes pour la pratique professionnelle. En d'autres termes, est-ce que

les tâches complexes proposées aux futurs enseignants nécessitent la maîtrise de compétences similaires à celles qui sont nécessaires pour faire face aux situations d'enseignement sur le terrain ?

Pour cerner les enjeux liés à cette première question, deux aspects peuvent être étudiés. Le premier interroge la relation qui existe entre la formation initiale qui peut être un vecteur de changement et les pratiques existantes d'enseignement. Le deuxième consiste à vérifier si les pratiques professionnelles, auxquelles se réfèrent les dispositifs de formation et d'évaluation, sont bien prises en compte par ces derniers.

Dans la première perspective, il est nécessaire de comprendre le rôle que peut avoir la formation professionnelle en regard des changements qui interviennent au niveau du contexte de l'enseignement. La formation initiale se doit d'être en phase avec la réalité pédagogique. Elle doit tenir compte de la complexité des situations effectivement rencontrées sur le terrain par les professionnels. Elle peut également se trouver en décalage parce qu'elle propose des tâches novatrices face à des pratiques d'enseignement routinisées. Aussi, le fait de proposer des tâches complexes qui se réfèrent à des pratiques peu fréquentes à ce jour, peut être considéré comme pertinent dans une certaine mesure.

Cela renvoie à la question de la norme qui permet de trancher par apport aux critères de pertinence. Est-il judicieux de se baser sur le référentiel de l'EFI ou de l'activité réelle, actuelle des praticiens, cette dernière n'étant d'ailleurs pas uniforme ? Il faut donc reconnaître qu'un écart peut exister entre le métier tel qu'il est pratiqué sur le terrain, c'est-à-dire au sein d'une culture professionnelle, et le métier tel qu'il pourrait être pratiqué en tenant compte de l'évolution des savoirs pédagogiques.

L'enseignant se retrouve donc, face à une situation complexe, au sein d'un réseau de contraintes et de ressources, incluant une jurisprudence et une culture professionnelle. Les ressources et les contraintes peuvent aussi bien contribuer à rendre des solutions novatrices impossibles alors que celles-ci auraient pu déboucher sur un 'agir' plus efficace et plus économique pour la personne, tout comme constituer des routines très utiles dans un système donné. Inversement, un écart peut exister entre le travail réel de l'enseignant et les transformations préconisées des pratiques pédagogiques qui ne tiennent pas forcément compte de la complexité et de l'histoire de l'ensemble du système, qui contraint de manière inadéquate l'action de l'enseignant.

Pour sortir de ce dilemme, et ceci correspond à notre deuxième regard, la construction des tâches complexes proposées dans le cadre des évaluations jalonnant la formation initiale des enseignants devrait se baser sur une analyse du travail. Ceci peut se faire par exemple au

travers de situations emblématiques, en tenant compte aussi bien des pratiques existantes que des dysfonctionnements qui y sont consécutifs. A l'heure actuelle, les formations professionnelles proposées dans les EFI ne sont peut être pas systématiquement construites de cette manière. Consécutivement, les tâches complexes sont souvent élaborées par les formateurs à partir de leur propre expérience. Dans un contexte légèrement différent, **Collins, Brown et Duguid (1)** soulignent bien l'importance d'un apprentissage situé, c'est-à-dire à l'aide de tâches authentiques, pour développer des compétences qui correspondent bien à celles du métier, c'est-à-dire celles qui sont effectivement mises en œuvre en situation.

1.2.2 Validité des tâches complexes

Évaluer par tâches complexes nécessite également de vérifier que la compétence visée correspond bien à la compétence effectivement évaluée. Il s'agit aussi de clarifier si ce sont bien des compétences qui sont évaluées au travers des tâches complexes et pas seulement des ressources. Enfin, il faudrait examiner les pratiques effectives d'évaluation et leur cohérence avec un dispositif de formation construit autour de compétences.

D'abord, il n'est pas certain qu'une tâche complexe, telle qu'elle a été conçue, corresponde à la situation rencontrée sur le terrain, à la situation qu'on souhaitait reproduire. Le fait de construire une tâche complexe à réaliser sur table ou dans le cadre d'un projet conçu en dehors d'une situation naturelle d'enseignement peut aboutir à la mobilisation de compétences différentes. Par exemple, l'analyse d'une situation telle que présentée dans une étude de cas nécessite des stratégies d'analyse différente de celles qui sont requises dans la pratique, cette dernière ne laissant que peu de temps à la réflexion. Cet écart entre la compétence visée et la compétence effectivement évaluée peut aussi découler du modèle de compétence en vigueur sur le terrain et dans l'institution de formation. **Roegiers (2)** montre bien les différentes manières d'appréhender la notion de compétences. Notamment, ce qui est nommé par compétence, peut se référer à une pratique limitée ou impliquant des apprentissages importants, à une approche strictement disciplinaire ou inclure une perspective interdisciplinaire, et faire référence à une tâche contextualisée ou décontextualisée. C'est ainsi qu'un objectif général, une habileté, une attitude, un savoir-faire ou tout autre notion peut être implicitement assimilée à une compétence par les différents praticiens.

(1) Collins, A, Brown, J. S. et Duguid, P. (1989). *Cognition contextualisée et culture de l'apprendre*. (PP 32-42)

(2) Roegiers, X. 2000 *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck.

Ensuite, la volonté de minimiser le nombre d'épreuves, conduit à proposer des tâches complexes qui recouvrent plusieurs compétences. De telles situations ne sont pas toujours évidentes à trouver et peuvent également être à l'origine d'un décalage avec la compétence visée, c'est-à-dire effective sur le terrain.

Enfin, questionner la validité d'une évaluation par tâches complexes renvoie aux pratiques effectives d'évaluation, à la manière dont les inspecteurs-formateurs tentent d'articuler les contraintes de leur travail réel, pour rendre possible la gestion du dispositif d'évaluation et d'établir sa cohérence avec le dispositif de formation. Or, dans le cas de la présente recherche, notre attention porte uniquement sur l'évaluation de compétences telle qu'elle se reflète dans les textes prescriptifs de l'EFI de Dakar.

I.3. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Depuis l'avènement des Volontaires de l'Education au Sénégal, la formation professionnelle des enseignants, comme nous venons de le voir, fait l'objet de nombreuses critiques. Un certain nombre d'opinions provenant de milieux divers apparaissent à l'heure actuelle pour mettre en évidence les insuffisances de la formation professionnelle dispensée dans les EFI. Trois types de sources peuvent être identifiés :

- Des synthèses de contrôle et d'animation pédagogique* réalisées par les Inspecteurs de l'Education montrant les insuffisances d'aptitudes pédagogiques des Volontaires de l'Education nouvellement affectés.
- Des rapports émanant du Ministère de l'Education* soulignant l'impérieuse nécessité de redessiner les contours de la professionnalité enseignante autour de l'Approche Par les Compétences en vue de produire des enseignants efficaces capables d'assumer des missions qui se sont largement complexifiées ;
- Des recherches à caractère scientifique* menées principalement par des élèves-inspecteurs de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) sur la base d'entretiens d'enseignants mettant en évidence la difficulté à exercer un métier pour lequel ces derniers se sentent insuffisamment préparés.

La formation initiale des enseignants sénégalais est donc mise sur la sellette. Elle fait globalement l'objet d'une appréciation négative par les populations. Nous pensons cependant que les jugements de valeur portés sur la formation des enseignants mais aussi sur l'institution qui en a la responsabilité restent encore à être justifiés.

C'est la raison pour laquelle une recherche portant sur la pertinence et la validité des tâches complexes dans l'évaluation des compétences vient à son heure et constitue un outil qui permet de juger de façon vigoureuse la contribution de l'ensemble des dispositifs de formation mis en place dans les onze EFI du Sénégal et participe ainsi à l'intégration effective chez les futurs enseignants d'un certain nombre de compétences professionnelles nécessaires à l'exécution de leurs missions.

Ainsi, l'orientation de notre recherche se justifie sous deux aspects :

-En premier lieu, dans le cadre de l'évaluation d'une formation professionnelle, il nous semble essentiel de poser comme principe qu'une évaluation de la formation initiale des enseignants nécessite de repérer au préalable le processus de transformation des profils professionnels auxquels correspondent les actions de formation. Il est donc impératif que les objectifs de formation soient définis de manière à ce que les évaluateurs puissent dire s'ils ont été atteints ou pas. En d'autres termes, il convient de répondre à ces deux questions : Quelles sont les compétences professionnelles mises jeu dans l'exercice du métier de Volontaire de l'Education ? Le système d'évaluation de formation mis en place par l'EFI de Dakar contribue-t-il ou pas au développement de ces compétences professionnelles chez les Volontaires de l'Education ?

-Le second aspect porte sur la finalité d'une évaluation de la formation initiale. Plus qu'un contrôle ou une vérification de ce qui a été appris au cours de la formation, la justification d'une étude de la pertinence et de la validité des tâches complexes dans un contexte d'Approche Par les Compétences s'inscrit dans une logique de régulation et d'efficacité du système de formation mis en place au niveau de l'EFI de Dakar. La pertinence et la validité étant des critères à prendre en compte permettant d'obtenir des informations en retour devant aider à ajuster les différents dispositifs d'évaluation de la formation. L'évaluation s'apparente dans ce cas, comme le soutient De Ketele (3), à un travail de prise d'informations en vue de fournir des données utiles à la prise de décision.

(3) De Ketele, J-M. (1989), '*L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*', Cahiers de la Fondation universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

-Objectif Général :

La présente recherche se propose de vérifier la pertinence et la validité des tâches complexes dans l'évaluation en formation initiale des Volontaires de l'Education des 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} Générations de l'EFI de Dakar.

Il s'agira essentiellement de mener des investigations de nature à vérifier si l'évaluation de la formation initiale par les tâches complexes répond à ce pour quoi elle a été conçue et par conséquent de s'évertuer à établir un rapport entre les résultats obtenus et la stratégie utilisée pour identifier les facteurs bloquant ou facilitant dans les choix opérés. Cela passe par les objectifs spécifiques suivants :

-Objectifs spécifiques

Plus spécifiquement, il s'agira de :

-décrire les tâches complexes auxquelles les Volontaires de l'Education de l'EFI de Dakar sont soumis lors de l'évaluation de leur formation sous l'angle du référentiel de compétences.

-vérifier si la compétence visée correspond bien à la compétence effectivement évaluée à partir de référents théoriques.

-vérifier, en nous fondant sur l'expérience des praticiens, si on évalue des compétences qui sont véritablement importantes pour la pratique professionnelle de ces futurs enseignants.

-Proposer éventuellement des éléments d'amélioration de l'évaluation de la formation initiale des Volontaires de l'Education.

L'atteinte de ces objectifs passe par la proposition d'un certain nombre d'hypothèses qui constitueront le fil conducteur de notre recherche.

1.5 HYPOTHESE DE LA RECHERCHE

Face aux enjeux multiples liés à la conception d'une évaluation par tâches complexes, notre intention est de clarifier comment il faut s'y prendre pour évaluer la pertinence et la validité des informations effectivement recueillies.

Il s'agit alors de considérer les tâches complexes étudiées comme des révélateurs permettant d'interroger le processus de construction et la faisabilité de la mise en œuvre des tâches complexes. En effet, les écarts qui pourraient être mis en lumière tant au niveau de la pertinence que de la validité, interpellent aussi bien les pratiques actuelles que les pratiques souhaitées dans un nouveau paradigme de formation ; que ces pratiques soient celles des enseignants ou des formateurs- concepteurs- évaluateurs de tâches complexes.

Nous formulons de ce fait deux hypothèses :

1° Les enseignants « craie en main » estiment la pertinence des tâches complexes en fonction d'un référentiel implicite lié à leurs pratiques effectives.

2° Les inspecteurs-formateurs, concepteurs des tâches complexes, utilisent le référentiel de manière non systématique et non explicite pour construire leurs tâches complexes.

II CADRE CONCEPTUELLE

II-1 REVUE DE LITTÉRATURE

La formation des maîtres constitue, depuis quelques années, une préoccupation sociale importante dans le système scolaire. Et son évaluation est devenue une condition essentielle sans laquelle la formation initiale ne saurait atteindre sa vocation fondamentale. Il ne s'agit point d'un phénomène nouveau, mais l'accent mis sur la qualité des apprentissages à cause de l'augmentation du taux de déperdition scolaire perçue au début des années 90 a suscité la réaction de beaucoup d'acteurs de l'école à travers le monde. A partir de cette période, plusieurs ouvrages seront publiés. Cependant, force est de reconnaître que les publications consacrées au problème de la formation initiale des maîtres et plus particulièrement à l'évaluation reflètent inévitablement les préoccupations propres à chaque pays et leur contenu est en étroit rapport avec les systèmes d'éducation et les problèmes qu'ils engendrent. Nous nous occuperons dans le présent chapitre des ouvrages et revues qui ont été sélectionnés dans notre bibliographie. Cette revue se veut un bref état des lieux sur les écrits portant sur la formation initiale et l'évaluation.

Dans la grande majorité des programmes de formation des maîtres dans le monde, on retrouve de plus en plus une orientation appelée APC. Nous avons voulu, par une recension des écrits, retracer d'abord l'évolution historique de cette approche. Pour rendre compte des résultats de notre recherche, nous avons sélectionné les documents les plus représentatifs des opinions

partagées par plusieurs. Nous avons d'abord fait ressortir les thèmes et les concepts autour desquels ont été élaborés les arguments. Ensuite, nous avons dégagé quelques moments d'une évolution de l'APC en formation des maîtres. Enfin, nous n'avons pas manqué de montrer simultanément les critères d'évaluations qui ont été intégrés à ces différentes approches.

- ✓ **François Guillemette et Clermont Gauthier**, « L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique », *Recherches & éducations*, 15 octobre 2008. URL

François Guillemette et Clermont Gauthier, à travers leurs ouvrages ont montré l'évolution historique des programmes d'APC en formation des maîtres en se fondant sur les trois étapes suivantes :

- Le premier programme de l'APC et de l'évaluation en formation des maîtres
- Les critiques du premier programme
- L'approche actuelle de l'APC et de l'évaluation en formation des maîtres

1° Le premier programme de l'APC et de l'évaluation en formation des maîtres

Selon François Guillemette et Clermont Gauthier, c'est durant la décennie de 1960 qu'est remise en question l'idée que les connaissances théoriques d'un enseignant, aussi étendues et aussi pertinentes soient-elles, ne peuvent donner l'assurance que cet enseignant sera efficace en classe et qu'il favorisera effectivement l'apprentissage et la réussite de ses élèves.

En effet, à cette époque, ils ont montré que les programmes de formation des maîtres visaient généralement un ensemble assez vaste de connaissances, d'habiletés et de développement social que le stagiaire doit acquérir pour un meilleur fonctionnement dans les milieux de pratique professionnelle. Cette visée, jusqu'ici, était véhiculée dans des contenus disciplinaires découpés et détaillés sous forme d'objectifs pédagogiques; un objectif pédagogique étant selon Legendre (4), « un énoncé d'intention qui précise et fixe les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet pendant ou suite à une situation pédagogique ».

(4) Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin Newman.

Les objectifs sont donc définis pour chaque contenu disciplinaire et précisent les apprentissages attendus de l'étudiant. Malgré la diversité et la spécificité des contenus qui composent son parcours de formation, on postule que le stagiaire qui réussit tous ses cours est capable de faire l'intégration des contenus des cours et est susceptible de transférer les connaissances acquises à travers ces contenus dans le contexte de la pratique, et de résoudre des problèmes rencontrés dans la pratique courante à la lumière des savoirs théoriques découlant de l'intégration des contenus disciplinaires.

La logique qui semble guider l'élaboration d'un programme axé sur le développement des compétences apparaît différente selon François Guillemette et Clermont Gautier. En effet, pour ces derniers, ce sont les compétences attendues par les milieux de pratique professionnelle et les contraintes influençant leur expression qui constitueront le point de départ et l'aboutissement des activités de formation. Ils ont montré qu'un programme axé sur les compétences professionnelles exige au départ:

1° une analyse des rôles et des fonctions que les professionnels d'un secteur d'activité donné doivent exercer maintenant et dans le futur. Cette analyse doit prendre en considération les attitudes professionnelles et personnelles qui caractérisent l'exercice de la profession;

2° une adaptation des contenus disciplinaires afin de cerner et de retenir les aspects qui contribuent directement à l'expression des rôles et fonctions nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles. Ici, l'intégration des contenus disciplinaires n'est plus un objet d'apprentissage dont la responsabilité incombe exclusivement au stagiaire. Elle devient avant tout une opération qui est prise en compte lors même de l'élaboration du programme de formation.

Avec cette première approche d'APC en formation des maîtres, François Guillemette et Clermont Gautier ont montré qu'on passe donc d'une formation préoccupée par la transmission de connaissances théoriques à une formation mettant l'accent sur l'apprentissage de comportements efficaces; d'une formation centrée sur les contenus et les savoirs à une formation centrée sur les actions et les habiletés. « *Acquérir de nouvelles compétences n'est donc plus une activité antérieure au travail ou qui se déroule à côté du travail. Elle se réalise au cours même du travail et par son intermédiaire* » (Levy-Leboyer) (5). On se retrouve dans

(5) Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*, p.130.

une nouvelle « *logique de la formation qui supplante la logique d'exposition des contenus disciplinaires* » (Perrenoud, P.) (6).

Ainsi, dans les programmes d'évaluation, les critères de succès sont identifiés aux habiletés à faire le travail efficacement et non aux habiletés à savoir et à dire comment faire le travail efficacement. Cette approche, selon eux, avait les fondements suivants :

-Des comportements objectivement observables et mesurables : que ce soit à l'entrée ou à la sortie, les enseignants en formation avaient à « démontrer » de manière transparente à travers des tâches complexes précises les compétences qu'ils avaient acquises et ils devaient le faire le plus possible dans des situations réelles de travail. L'évaluation par les tâches complexes jouait par conséquent un rôle essentiel et mettait l'accent sur des comportements objectivement observables et mesurables.

-Un programme qui met l'accent sur les résultats : dans cette perspective, ce sont les résultats ou les produits, de même que leur qualité, qui étaient évalués. Les certifications étaient attachées à des performances réalisées et observées, plutôt qu'à des cours ou à des examens portant sur des contenus de cours. Ainsi, la formation en fonction des compétences attendues définit la qualification d'enseignant comme la maîtrise de tâches complexes clairement précisées et non de savoirs ou savoir-faire attestés de façon ambiguë, par le fait d'avoir suivi des cours.

2° Les critiques du premier programme de l'APC et de l'évaluation en formation des maîtres

François Guillemette et Clermont Gautier font observer que dès le début de la décennie de 1970, de nombreux écrits ont soutenu un point de vue critique à l'endroit des nouvelles APC en formation des maîtres, surtout par rapport à leur insistance sur une approche pratique de la formation.

La critique la plus répandue reprochait à l'APC d'appartenir au courant behavioriste et de réduire ainsi la formation et l'évaluation des maîtres à une acquisition de comportements. Or « la compétence doit être vue, non seulement comme une mobilisation de ressources diverses, mais aussi comme une combinaison de ces ressources dans une activité impliquant le

(6) Perrenoud, P. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Bruxelles : De Boeck Université p.160

jugement » (Roegiers, X) (7). De plus, les critiques n'admettaient pas la possibilité de « standardiser » les différentes tâches reliées à l'enseignement. Enfin, dans ce mouvement critique, on reprochait à l'APC son atomisation des compétences et son réductionnisme manifeste dans l'accent sur les résultats qui réduisait ainsi l'évaluation à l'examen de compétences isolées n'ayant aucun rapport avec les situations professionnelles. « *Les référentiels de compétences deviennent alors des listes hétéroclites et interminables où la compétence, réduite en miettes, échappe à tout traitement opératoire et perd tout son sens* » (Le Boterf) (8). En d'autres mots, « *le désir de normaliser les compétences et de mesurer objectivement des comportements restreints peut aboutir à une fragmentation néfaste des habiletés et des connaissances* » (Paquette) (9).

3° L'approche actuelle de l'APC et de l'évaluation en formation des maîtres

Comme le soulignent François Guillemette et Clermont Gautier, on comprend de plus en plus qu'il est impossible de séparer les éléments cognitifs et les éléments comportementaux de toute action humaine, y compris l'action professionnelle des enseignants. En présence de la position dichotomique qui oblige à choisir entre la perspective « pratique » qui met en lumière la nature technique de l'action et la perspective « théorique » qui met en lumière la nature rationnelle de l'action, probablement que « *la sagesse consiste à substituer la conciliation à l'alternative* » (De Landsheere) (10).

Dans cette perspective, il s'agit de voir les différences d'accents davantage en termes de complémentarité qu'en termes d'antagonismes. Ainsi, l'évolution de toute cette réflexion semble avoir conduit François Guillemette et Clermont Gautier vers une APC actuelle en formation des maîtres qui insiste à la fois sur l'apprentissage par l'expérience et sur la pratique réflexive. Ce que cette APC intègre, c'est une approche de formation « pratique » et une insistance sur la nécessité de prendre en compte le fait que toute pratique professionnelle mobilise le jugement, les valeurs, les connaissances, la rationalité, la confrontation aux théories existantes et le recours aux résultats de la recherche scientifique.

(7) Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université

(8) Le Boterf, G. (1999). *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences*. De Boeck Université p.344.

(9) Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. p.185

(10) De Landsheere, V. (1987). *Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire*. Perspectives, p.43.

- ✓ **Gerard, François-Marie.** Antipodes, N°156, 24-36 — « L'indispensable subjectivité de l'évaluation. » Avril 2002.

Dans cette revue, François-Marie Gerard revient sur la nécessité de tenir compte de la subjectivité de l'évaluation et de rejeter l'objectivité qui, à son sens est impossible en évaluation de la formation.

En effet, il faudrait selon lui une exhaustivité des objectifs, des critères, des indicateurs, etc. Les conséquences sociales seraient dès lors inacceptables, car une telle évaluation déboucherait sur une standardisation extrême. Il préconise alors un certain nombre d'éléments subjectifs sur lesquels l'évaluateur devrait s'appuyer pour mener à bien sa mission :

1° Le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation : L'évaluation prépare une décision. Celle-ci n'est bien sûr pas connue au départ (sinon, il ne servirait à rien d'évaluer...), mais ce qui doit être connu, pour pouvoir orienter le processus d'évaluation, c'est le type de décision qui pourrait être prise au terme de l'évaluation. Dans ce cas précis, il s'agit d'évaluer des élèves-maîtres pour voir leurs compétences à enseigner. Selon tel ou tel type de décision, tout le processus d'évaluation sera modifié pour pouvoir atteindre l'objectif qui est visé par l'évaluation. On n'utilisera pas les mêmes critères, les mêmes indicateurs, ni les mêmes outils, etc.

2° Le choix des critères : Une fois connu le type de décision à prendre, l'évaluateur va devoir choisir les critères auxquels devra correspondre l'objet évalué. L'efficacité, l'efficience, l'équité sont différents critères qui peuvent être utilisés. D'autres pourraient encore être choisis : ce sont la pertinence des objectifs poursuivis, la cohérence des moyens mobilisés, l'adhésion des acteurs, etc. Les critères retenus doivent être :

-**pertinents**, c'est une évidence, mais il importe de se demander si les critères utilisés permettent réellement de prendre la bonne décision. Cette pertinence n'est pas nécessairement objective. Par exemple, dans l'évaluation des compétences, la pertinence dépend souvent de la définition que l'on donne de la compétence visée ;

-**indépendants**, ce qui signifie que l'échec, ou la réussite, d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite, d'un autre critère. Cette exigence permet bien souvent d'éliminer un certain nombre de critères.

-**peu nombreux**, non seulement pour éviter la multiplication des points de vue étudiés et « l'infaisabilité » de l'évaluation, mais aussi parce qu'on risque de chercher en vain la

perfection, l'oiseau rare satisfaisant à une quantité invraisemblable de critères dont l'indépendance serait d'ailleurs douteuse.

-pondérés, car tous les critères n'ont pas la même importance. La définition de critères minimaux, voire vitaux, et de critères de perfectionnement est à cet égard une piste.

3° *Le choix des indicateurs* : Pour savoir si ces critères sont atteints, l'évaluateur doit observer un certain nombre d'indicateurs. Ceux-ci ne sont pas de l'ordre de l'idéal, mais de la réalité. Ils ne sont pas abstraits, mais concrets ; leur caractère n'est pas général, mais particulier. Les indicateurs peuvent être *quantitatifs*, lorsqu'ils contiennent des données chiffrées, ou *qualitatifs*, lorsqu'ils ne s'expriment que par des mots, à l'exclusion de chiffres. La recherche de « l'objectivité » ne doit pas conduire à ne privilégier que les faits et les indicateurs quantitatifs. Les représentations et les indicateurs qualitatifs sont tout aussi intéressants, parfois même plus, parce qu'ils permettent souvent de mieux comprendre la situation, et donc de donner sens à l'évaluation.

4° *Le choix de la stratégie* : Pour recueillir l'information à propos des indicateurs, l'évaluateur va devoir choisir une stratégie, parmi plusieurs méthodes de recueil d'informations. Il peut interviewer des personnes, les interroger par voie de questionnaire, étudier des documents, observer une situation, etc. Pour assurer la rigueur du processus, le choix de la stratégie doit permettre de garantir deux caractéristiques importantes de l'information recueillie : sa validité et sa pertinence.

5° *L'examen de l'adéquation entre indicateurs et critères, ou la question du sens* : Une fois l'information recueillie, il s'agit de confronter les indicateurs aux critères pour voir s'il y a adéquation ou non entre la réalité et l'idéal. Cette opération est, d'après François Marie, au cœur même de l'évaluation, car c'est à ce moment-là que va vraiment se déterminer la « valeur », c'est à ce moment-là que va être donné le sens, par l'intermédiaire d'un « jugement de valeur » de l'évaluateur.

✓ Jean Marie De Ketele, François Marie Gérard - *Mesure et évaluation en Éducation*, 2004 - bief.be

JM De Ketele et FM Gérard ont particulièrement abordé la question de la validité et de la pertinence dans les épreuves d'évaluation à partir de tâches complexes.

Les épreuves traitées à des fins d'évaluation selon leur approche seront inévitablement différentes. Néanmoins, les questions qui se posent par rapport à ces épreuves sont les questions classiques relatives à tout recueil d'information : sont-elles pertinentes, valides ?

La pertinence est selon eux, le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés. C'est son degré de compatibilité avec les autres éléments du système auquel elle appartient.

La validité est par contre le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer.

Ces dimensions, théoriquement indépendantes les unes des autres pour JM De Ketele et FM Gérard, forment ensemble des conditions nécessaires pour disposer d'une épreuve d'évaluation digne de ce nom. Mais ils remarquent quand même que, prises isolément, elles ne sont jamais suffisantes : un outil fiable peut très bien n'être ni valide, ni pertinent, ou un outil pertinent ni valide ni fiable, etc.

JM De Ketele et FM Gérard ont, en outre, montré que divers types de validation peuvent être envisagés de façon complémentaire :

1° Une validation *a priori*, par recours à des juges : La validation par les juges consistera à vérifier que les paramètres de la famille de situations sont bien présents dans la situation concrète, et seulement eux. L'équivalence des situations porte à ce niveau sur *le paramétrage* (caractéristiques auxquelles doivent répondre toutes les situations appartenant à la même famille), et non sur *l'habillage* (situation particulière qui présente chaque fois des aspects spécifiques qui font qu'elle est une situation parmi d'autres). La difficulté essentielle est selon eux, de disposer d'une définition suffisamment précise et complète de la famille de situations. Sans elle, on ne pourra jamais garantir l'équivalence. Ils soulignent qu'avant encore de confronter les situations à l'avis des juges, le travail de validation des épreuves abordées selon l'approche par les compétences consiste à vérifier qu'on dispose de paramètres suffisamment précis et complets, et à les élaborer si on n'en dispose pas.

2° Les validations empiriques *a posteriori* : Une autre validation peut être effectuée *a posteriori*, sur la base des résultats obtenus. Classiquement, ils ont distingué :

- une validation empirique interne, si elle vise à vérifier l'unité conceptuelle de l'épreuve en elle-même,
- une validation empirique externe, si elle tend à montrer la convergence de l'épreuve avec d'autres épreuves similaires, elles-mêmes valides ; ou encore à confronter les résultats avec d'autres épreuves qu'on sait avoir une relation inverse ou non avec la dimension évaluée.

- ✓ **Monnard, I., Galland, A. & Coen, P.-F., (2008), « Un modèle pour construire des tâches complexes valides dans la formation des enseignants ». *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève.**

Dès leur mise en place, plusieurs Hautes Ecoles Pédagogiques de Suisse romande ont travaillé à l'élaboration de tâches complexes pour adapter leurs modalités d'évaluation aux finalités de la formation exprimées dans des référentiels de compétences. La question de la validité de telles tâches s'est rapidement posée, puisqu'il s'agissait d'évaluer dans des situations construites, des compétences du terrain. Le lien entre ces tâches et la construction des compétences, le sens des tâches proposées dans le contexte de la formation par rapport au contexte professionnel sont les questions que Monnard, Galland, et al en tant que formateurs se sont posés. Ils ont donc interrogé l'évolution des tâches en lien avec le développement et l'évaluation des compétences.

Ce faisant, cette recherche a articulé à la fois les niveaux institutionnels puisqu'elle a décrit les processus de changement et d'évolution des tâches complexes mais aussi les niveaux pédagogiques à travers l'analyse des raisons qui poussent les formateurs à transformer les tâches pour en augmenter la validité.

En définitive, les résultats de leurs recherches ont montré que la tâche complexe n'est pas un produit fini, même si elle est considérée comme valide. C'est un outil en constante évolution, objet de tension entre conceptions de l'évaluation des compétences des formateurs et contraintes institutionnelles qui nécessitent des régulations à tous les niveaux. La mise en évidence des facteurs liés à l'évolution des tâches a conduit à l'élaboration d'un modèle hypothétique de la construction de tâches complexes valides. Ce modèle leur permet d'affirmer que les régulations autour des tâches complexes se réalisent dans le but de mieux correspondre à ce qui est recherché et relève bien d'une volonté de cohésion autour des concepts d'évaluation de compétences.

- ✓ **Roland Louis, France Jutras et Hélène Hensler. « Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. » *Revue canadienne de l'Education* 21/ 4 (1996)**

Dans cette revue canadienne, Roland Louis, France Jutras et Hélène Hensler ont particulièrement abordé la question de l'évaluation dans une logique de développement des compétences professionnelles.

Ils estiment que, dans un programme orienté vers l'acquisition par les stagiaires des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession telle que l'enseignement, il devient évident que l'évaluation de cette formation doit porter sur les compétences professionnelles attendues. Avant d'envisager toute méthode d'évaluation des compétences, ils ont rappelé les considérations suivantes:

1°. La compétence, dans le sens le plus large du terme, comme l'apprentissage d'ailleurs, est un attribut du développement de la personne. Par conséquent, elle est affaire de toute une vie. Cela n'empêche pas que nous puissions nous intéresser à sa manifestation dans l'espace et dans le temps. De plus, il revient aux responsables de la formation de délimiter l'espace que doit occuper chacune des compétences et les étapes de leur développement. La démarche de l'évaluation ne devrait pas selon eux, perdre de vue l'aspect développemental de la compétence tout en tenant compte du processus d'acquisition des compétences et des résultats de celle-ci.

2°. L'évaluation de la compétence professionnelle s'observe à partir de l'accomplissement satisfaisant d'une variété de tâches complexes et de rôles professionnels. Il s'agira alors de bien les cerner afin de déterminer les objets, les moments de l'évaluation pour assurer sa validité et sa pertinence.

3°. Ils constatent également que, malgré la popularité du discours selon lequel l'évaluation des tâches complexes doit faire partie intégrante de l'acte d'enseigner et de l'élaboration de programmes, l'évaluation arrive souvent après coup. Cette situation n'est pas sans causer des problèmes méthodologiques, des problèmes d'ajustement de concepts et, souvent, des problèmes de confrontation de visions disciplinaires. En conséquence, il y a risque de perpétuer les pratiques évaluatives déjà installées et qui ne sont pas nécessairement congruentes avec la nouvelle orientation. Il deviendra, par la suite, plus difficile de changer ces pratiques.

4°. En définitive, ils soulignent qu'une compétence est, par définition, multidimensionnelle. En conséquence, il n'est pas souhaitable de la réduire et de l'évaluer à partir d'un trait unidimensionnel. En d'autres termes, il faut penser à des mesures, des situations, qui prennent en compte les dimensions importantes retenues pour évaluer chaque compétence. Une note de passage n'est plus de mise; il faut recourir à des scores et des critères multiples suffisamment révélateurs du futur métier à exercer.

Pour conclure, Roland Louis, France Jutras et Hélène Hensler préconisent de recourir à un nouveau modèle où l'évaluation de la formation des maîtres aura à jouer deux rôles importants: d'une part, certifier de manière adéquate et valide les personnes formées dans le

programme et, d'autre part, informer directement les responsables du programme sur le développement des compétences en tant qu'objets de formation.

Ils soulignent que les programmes de formation axés sur le développement des compétences arrivent, dans beaucoup de pays au moment où il y a une remise en question du modèle dominant en évaluation des apprentissages : le modèle basé sur les contenus disciplinaires et sur leur découpage issu d'une conception behavioriste de l'apprentissage.

Ils en déduisent alors que l'évaluation des apprentissages ne doit plus uniquement reposer sur un type d'instrumentation mais sur une variété d'instruments permettant de saisir la complexité des tâches professionnelles qui deviennent des situations d'intégration ou d'évaluation.

Cette préoccupation nous amène en tant que chercheurs à revoir les concepts de validité et de pertinence qui ne semblent pas faire l'objet de recherche approfondie dans le domaine de la qualité des tâches complexes au niveau de la formation initiale des Volontaires de l'Education du Sénégal. Cette option nous conduit à étudier dans la partie qui va suivre, des concepts qu'il convient de préciser pour une meilleure compréhension de notre domaine de recherche.

II-2 CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Nous ne pouvons aborder notre recherche sans penser à l'éclairage terminologique. Aussi, avons-nous choisi de clarifier certains concepts dans le souci de leur donner un caractère univoque tout au long de notre recherche. Cet éclairage sémantique nous permet d'avoir une idée claire dans le domaine de l'ingénierie de la formation. Nous tenterons de définir les termes suivants : analyse, formation, compétence, tâche complexe, référentiel de compétences et Référentiel des critères, critères et indicateurs d'évaluation, le socle de compétences, l'évaluation, la pertinence, la validité.

Analyse :

C'est une opération qui consiste en la décomposition d'un contenu, ses éléments constitutifs et l'examen des relations résultant du processus précédent. Elle sera utilisée pour nous permettre de mieux percevoir les différents éléments constitutifs des tâches complexes sous l'angle de la pertinence et de la validité en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments pour voir si les priorités des tâches complexes répondent ou recoupent les préoccupations du milieu scolaire auquel elles sont destinées en vue de former des enseignants compétents.

En somme, il s'agit ici de mettre en relation les tâches complexes administrées aux stagiaires et les compétences à la fois déclarées et attendues qui sont véritablement importantes pour la pratique professionnelle des futurs enseignants.

Formation :

Le terme désigne un ensemble de connaissances théoriques et pratiques qui ont été acquises dans un domaine donné. Dans le champ éducatif, la formation renvoie à l'ensemble des activités, des situations et des moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi.

La compétence :

La compétence est composée d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui peuvent être mobilisés et traduits en performances. Elle débouche sur la réalisation de tâches complexes de manière satisfaisante et représente donc la capacité d'adaptation de l'individu à une variété de situations professionnelles.

Puisque nous nous intéressons à l'évaluation de la formation initiale des enseignants, nous envisageons la compétence dans le sens d'un construit théorique et la définition que nous retenons reflète ce choix.

Notre préoccupation se limite ici à la compétence professionnelle propre à l'enseignement, profession qui s'exerce dans un contexte de pratique sociale. Nous revenons donc à une définition de la compétence comme « *capacité qu'a l'individu d'accomplir des tâches complexes que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession* » (Legendre) (11). En d'autres termes, la compétence s'observe par l'utilisation efficace des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour l'accomplissement des tâches professionnelles.

(11) Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin Newman.

Tâche complexe :

Elle peut désigner une tâche qui est une occasion d'acquérir de nouveaux savoirs ou savoir-faire au sein d'un groupe ou alors une tâche qui est visée au terme d'un ensemble d'apprentissages ponctuels parce que représentatifs d'une tâche à acquérir.

Puisque nous nous intéressons à l'évaluation des compétences professionnelles de futurs enseignants, la notion de tâche complexe sera définie à notre niveau comme une situation qui est le reflêt d'une compétence à installer chez le stagiaire. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence, ou comme une occasion d'évaluer la compétence. Dans une Approche Par les Compétences, on parle de situations « cibles », de situations de réinvestissement, de situations d'intégration (tous ces termes sont synonymes), pour bien la distinguer des situations didactiques qui, elles, ont pour fonctions de développer de nouveaux apprentissages de concepts, de savoir-faire etc.

Référentiel de compétences et "Référentiel des critères" :

Si le référentiel de compétences est utilisé en formation pour formaliser l'ensemble des compétences d'une organisation que l'on souhaite évaluer et faire évoluer, " le référentiel des critères" quant à lui servira à formaliser l'ensemble des critères qui, une fois réunis, permettent d'assurer effectivement la validité des tâches complexes proposées dans le cadre de l'évaluation de la formation initiale au niveau des EFL.

Critères et indicateurs d'évaluation :

Pour évaluer une compétence, on demande à l'apprenant d'effectuer une tâche complexe lui permettant d'aboutir à un produit final. Le formateur-évaluateur porte un regard sur ce produit final, l'examine selon certains points de vue. C'est l'ensemble de ces points de vue qui constituent les critères. Il s'agit de l'ensemble des qualités que l'on attend d'une production. Ces critères sont donc liés à la compétence.

Les critères étant de l'ordre de la qualité, pour s'assurer que l'apprenant a satisfait à cette qualité, on a besoin d'indicateurs. Un indicateur est un indice observable qui renseigne sur le degré de satisfaction de la qualité. Il permet de contextualiser le critère. Il s'exprime en termes de pourcentage, proportion, nombre, absence/présence, existence/non existence, etc. Ces

indicateurs sont plutôt en lien dans le cadre de notre étude avec les tâches complexes proposées.

Socle de compétences :

Référentiel présentant de manière structurée les Compétences de Base à exercer jusqu'au terme de la formation pour aboutir à leur maîtrise parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion professionnelle et à la poursuite de la formation continuée.

L'évaluation :

Parmi les définitions qui ont été données de l'évaluation, celle de **De Ketele (12)** reste à notre sens parmi les plus opérationnelles et les plus complètes.

« *Evaluer signifie :*

- *Recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinents, valides et fiables*
- *Et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,*
- *En vue de prendre une décision. »*

Evaluer les compétences revient à travers notre recherche à présenter aux stagiaires une ou plusieurs tâches complexes à résoudre afin de recueillir des informations à comparer avec des critères pré établis, plutôt qu'une série de questions auxquelles il faut tout simplement apporter des réponses. Ces tâches complexes au sens où nous l'envisageons posséderaient deux critères essentiels sans lesquels elles ne sauraient atteindre leurs vocations fondamentales : la pertinence et la validité

Pertinence :

Mesure selon laquelle les objectifs de l'action de développement correspondent aux attentes des bénéficiaires, aux besoins du pays, aux priorités globales, aux politiques des partenaires et des bailleurs de fonds.

Rétrospectivement, la question de la pertinence consiste souvent à s'interroger sur le fait de savoir si les objectifs de l'action ou sa conception sont encore appropriés compte tenu de

(12) De Ketele, J-M. (1989), '*L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*', Cahiers de la Fondation universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

l'évolution du contexte. C'est cette dernière acception qui cadre avec le sens que nous donnons au concept de pertinence tout au long de notre recherche en ce sens que les tâches complexes identifiées seront soumises à la critique d'enseignants expérimentés très au fait du contexte éducatif en vigueur.

Validité :

Disposition selon laquelle les stratégies et les instruments de collecte d'information permettent de mesurer ce qu'ils sont censés mesurer. Prise sous l'angle des tâches complexes, il s'agit de clarifier si ce sont bien des compétences qui sont évaluées au travers des tâches complexes et pas seulement des ressources. Enfin, il faut examiner les pratiques effectives d'évaluation et leur cohérence avec un dispositif de formation construit autour de compétences.

Ces concepts que nous venons d'étudier n'ont pas tous eu la même connotation et la même trajectoire dans l'évolution de la formation des maîtres au Sénégal. Ils ont connu des fortunes diverses selon les enjeux et les différents contextes qui ont prévalu dans notre pays.

II-3 APPROCHE HISTORIQUE DE LA FORMATION DES MAITRES AU SENEGAL

II-3-1 Evolution des modèles de formation des maîtres

Dans notre pays, le système de formation initiale des enseignants n'a cessé d'évoluer depuis la période coloniale. Inlassablement tourné vers la recherche du meilleur dispositif et des meilleures modalités, les responsables de l'école sénégalaise ont toujours partagé une très forte tendance à la réforme dans ce domaine. C'est ainsi que nous avons déjà connu pas moins de cinq à six modèles de formation différents : l'Ecole Normale William Ponty (et l'Ecole Normale des Jeunes Filles), le Cours Normal, les Ecoles Normales Régionales, les EFI, les divers types de CFP ; le recrutement direct d'enseignants dont la formation initiale soit, se résumait à un mois de formation accélérée, soit incombait en premier chef aux utilisateurs (directeurs d'écoles et inspecteurs de l'enseignement). A l'intention de ces moniteurs et Instituteurs Stagiaires, étaient organisées, au niveau des Ecoles Normales, chaque année, des sessions de recyclage et de perfectionnement tenant lieu de formation continuée. Cette dernière qui s'inscrivait dans une logique pratique, se déroulait par le procédé d'immersion avec tutorat. Ainsi, elle privilégiait les leçons modèles et d'essais en modes collectif et individualisé.

II-3-1-1 L'Ecole Normale William Ponty

C'est dans cette mythique école, située d'abord à Rufisque puis à Thiès, au Sénégal, que fut assurée la formation de la plupart des cadres africains parmi lesquels, les premiers sélectionnés devenaient enseignants. Bon nombre de ces cadres ont eu le privilège de diriger leur pays. Jusqu'à la période des Indépendances, la formation des maîtres était assurée pendant une année appelée "Année de Formation Pédagogique". Celle-ci était précédée d'un cycle de formation générale au Cours Normal (de la 6ème à la 3ème) pour être Instituteur Adjoint ou à l'Ecole Normale (Seconde à Terminale) pour devenir instituteur. La création de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), peu après l'Indépendance devait offrir aux bacheliers de l'Ecole Normale William Ponty la possibilité de devenir des Professeurs de Collège d'Enseignement Général.

II-3-1-2 Le Cours Normal de Mbour

Le Cours Normal de Sébikotane fut transféré à Mbour où les élèves préparaient désormais le Brevet et le concours d'entrée à l'Ecole Normale.

II-3-1-3 Les Centres de Formation Pédagogique

Parallèlement, les Centres Régionaux de Formation Pédagogique (CRFP) furent créés pour accueillir et former en un an, des titulaires du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) issus des collèges d'enseignement général ou des lycées. Les CRFP des instituteurs adjoints (niveau BEPC) étaient formés dans cinq Centres de Formation Pédagogique et de Perfectionnement (CFPP) pour une durée d'un an. Une forme de formation alternée introduite, permettait aux stagiaires de recevoir des cours théoriques de pédagogie pendant une période d'un ou de deux mois puis de séjourner pendant deux à trois semaines dans les classes des écoles d'application pour y subir un stage pratique. La formation était sanctionnée par une évaluation certificative comprenant les épreuves suivantes:

-L'analyse d'une question de législation

-La critique de cahier

-La soutenance de dossier

La note obtenue en stage pratique était prise en compte dans cette évaluation. Cette dernière, si elle était positive, donnait droit au Certificat de Fin de Stage (CFS/CFPP) et dispensait des épreuves écrites et orales du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP).

II-3-1-4 Les Ecoles Normales Régionales (ENR)

La première réforme de l'Education intervenue en 1972, a vu la création de quatre Ecoles Normales Régionales qui recrutèrent à l'issue du Brevet. Le nouveau schéma de formation avait deux particularités :

- un relèvement du niveau académique de l'élève-maître était prévu pour que le profil de sortie soit le niveau Bac. Ainsi, les élèves-maîtres sortaient avec le titre d'Instituteurs Stagiaires (IS)
- parallèlement aux contenus académiques qui prédominaient, des aspects professionnels (pédagogie, psychologie, législation...) étaient progressivement introduits de la 1ère à la 3ème année, la 4ème année étant essentiellement consacrée aux activités pratiques.

Ce schéma de formation connut des changements au cours des années qui suivirent. Ceux-ci concernaient les programmes (dont les contenus ont été allégés et harmonisés), les méthodes et le mode de recrutement. Toutefois, le système de formation restait toujours teint 'd'académisme'.

Le principal reproche fait aux ENR était donc de ne pas mettre assez l'accent sur la pratique. L'examen de sortie évaluait le niveau académique, la connaissance du milieu (soutenance du dossier d'étude du milieu) et le niveau de compétence de pratique de classe (prise en charge des notes de stages pratiques). La réussite à cette évaluation donnait droit au Brevet Supérieur d'Etudes Normales (BSEN) et dispensait aux admis, les épreuves écrites et orales du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). Concomitamment, le Centre de Formation Pédagogique Spéciale de Thiès (CFPS) préparait en un an des titulaires du Baccalauréat au métier d'enseignant selon le même mode de formation et d'évaluation qu'au CFPP. En 1981, à l'occasion des Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF), il fut demandé que la formation des enseignants "procède d'une politique cohérente et planifiée" et que le perfectionnement soit rendu obligatoire. Enfin, depuis 1993, une réforme de la formation initiale a regroupé toutes ces structures précédentes en une seule : ce sont les quatre EFI. Le décret n° 93-530 MEN/DC/DAJLD, modifié, du 30 avril 1993 avait créé les Ecoles de

Formation d'Instituteurs suivantes : Durand Barthélemy Valentin à Saint Louis ; Bouna Alboury Ndiaye à Louga ; Germaine Legoff à Thiès ; William Ponty à Kolda.

Ces EFI étaient définies comme étant " des Centres Polyvalents de Formation Pédagogique Théorique et Pratique" et se devaient donc de dispenser une formation professionnelle. Elles formaient en un an des élèves - maîtres du niveau BFEM (ex BEPC) et Baccalauréat. La compétence requise étant de pouvoir tenir aussi bien une classe d'éducation préscolaire que d'enseignement élémentaire. Un quota de stagiaires était spécifiquement formé pour la langue arabe.

Le recrutement réservait pour 4/5, les détenteurs du BEPC et pour 1/5 ceux du Baccalauréat. Le décret 95-227 modifiant le décret 93-530 a reprécisé les conditions de recrutement. Le concours se composait d'une série d'épreuves écrites comprenant :

- une épreuve de français portant sur un sujet d'ordre général visant à évaluer la cohérence de la pensée et l'aptitude à l'expression écrite ;
- une épreuve de mathématique destinée à évaluer l'aptitude des candidats à calculer et à raisonner;
- une épreuve de dictée et questions pour vérifier le degré de maîtrise de l'orthographe et de la grammaire
- une épreuve d'étude du milieu (histoire ou géographie ou sciences naturelles) permettant d'évaluer la compréhension de l'environnement.

L'admission définitive était tributaire des résultats de la visite médicale organisée par l'école d'accueil en rapport avec le médecin chef de la localité.

A l'examen de sortie, les stagiaires étaient évalués sous les épreuves suivantes :

- Epreuve écrite de pédagogie
- Soutenance du cahier de stage
- Question orale de législation
- Critique de cahier

Le décret n° 95-843 stipule « *le diplôme des EFI ne donne pas droit à l'accès automatique à la fonction publique* ». Malgré le flux important de sortants des EFI (près de 500 par an), les besoins en nombre d'enseignants étaient loin d'être satisfaits compte tenu de la politique de relèvement du taux de scolarisation induite par l'Education Pour Tous (EPT). Aussi a-t-on fait recours, depuis 1994, au recrutement de Volontaires de l'Education en se référant à deux diplômes : le BFEM et le Baccalauréat. Chaque Inspection Départementale de l'Education Nationale (IDEN) formait ainsi en trois mois son quota de volontaires selon des axes nationaux de formation

II-3-1-5 Situation actuelle

Depuis 2000, la formation des VE est domiciliée dans les EFI. Elle s'appuie sur le décret n° 2001-898 du 16 novembre 2001 qui stipule « *à titre transitoire ou selon les opportunités, les Ecoles de Formation d'Instituteurs peuvent servir de cadre d'accueil pour la formation spéciale de Volontaires de l'Education, de Maîtres Contractuels et autres personnels de l'Education. Dans ce cas, une attestation de stage est délivrée aux intéressés.* » Progressivement, le réseau s'est étendu à l'échelle nationale. L'EFI de Matam, la dernière née date de 2005. Dès lors, la formation initiale des volontaires est livrée dans 11 (onze) EFI localisées dans chaque académie. Elles forment en 6 mois au moins, des stagiaires titulaires du diplôme de base : le BFEM. Cette option pose le problème de l'harmonisation et de la rationalisation de la formation des enseignants, non seulement en domiciliant toutes les formations dans les EFI selon l'option de la pleine capacité, mais aussi en articulant cette formation à celle continuée pour développer les compétences minimales installées et soutenir les maîtres en difficulté dans les zones rurales. Sous ce rapport, les commandes nationales déterminent trois strates dans les effectifs à former au niveau des EFI :

-Les volontaires « *francisant* » destinés à l'élémentaire devant aussi pratiquer dans les classes bilingues (français / langues nationales).

-Les volontaires « *arabisant* » destinés à l'élémentaire.

-Les volontaires « *francisant* » destinés aux institutions préscolaires et aux Cases des Tout Petits.

Ces structures de formation initiale qui relèvent de l'autorité de la Direction de l'Enseignement Élémentaire (DEE), sont coordonnées par la CNFIC. Celle-ci qui compte parmi son personnel un coordonnateur national et deux conseillers pédagogiques nationaux, entretient des relations fonctionnelles avec les EFI dans le domaine de l'ingénierie de formation et d'éducation, la recherche en éducation, la production et la vulgarisation de documents pédagogiques.

- **Evaluation finale à partir de la 15^{ème} Génération de 2009**

En 2009, la formation initiale de la 15^{ème} Génération est sanctionnée conformément au décret N° 2007-1317 du 02 novembre 2007 par le Certificat de Fin de Stage des Volontaires de l'Education (CFSVE) délivré en deux options : français et arabe.

L'examen comprend :

- ✓ **Option : Français**

-Deux épreuves écrites :

1. Une composition sur un sujet de didactique incluant une fiche en vue de réaliser des objectifs pédagogiques donnés dans une des activités pratiquées à l'école élémentaire ou maternelle. Deux sujets sont proposés au choix, l'un sur l'enseignement élémentaire, l'autre sur l'éducation préscolaire.

2. Une composition sur un sujet de planification d'acquisitions dans une ou plusieurs activités pratiquées à l'école élémentaire ou maternelle sur une période donnée. Deux sujets sont proposés au choix, l'un sur l'enseignement élémentaire, l'autre sur l'éducation préscolaire.

-Deux épreuves orales :

1. Un exposé sur un sujet de didactique ou d'examen de cahier d'élèves ou d'analyse de travaux d'enfants.

2. Un exposé sur la résolution d'un problème de Législation scolaire ou de déontologie éducative.

✓ **Option : arabe**

-Deux épreuves écrites :

1. Une composition sur un sujet de didactique de l'arabe, comportant une tâche en vue de réaliser des objectifs pédagogiques dans une étape du cycle élémentaire.
2. Une composition sur un sujet de planification d'acquisitions dans une ou plusieurs activités de didactique de l'arabe pratiquées dans une étape du cycle élémentaire.

-Deux épreuves orales :

1. Un exposé sur un sujet de didactique de l'arabe pratiquée dans le cycle élémentaire.
2. Un exposé sur la résolution d'un problème de législation scolaire ou de déontologie éducative.

II-3-2 Evolution des dispositifs de formation des EFI

L'EPT induit de nouvelles responsabilités pour les personnels de l'Education. Dans cette mouvance, les EFI ont principalement pour mission d'assurer une formation polyvalente théorique et pratique intégrant le préscolaire et l'enseignement élémentaire. Dans ses finalités comme dans sa conception, le référentiel de compétences est articulé au Curriculum de l'Ecole de Base (CEB) pour mieux répondre aux exigences et aux attentes du système. Dans cette nouvelle optique, les EFI constituent des structures essentielles de formation, de production, d'expérimentation, de recherche et de pérennisation de tous les programmes.

Aussi, la maîtrise des compétences de base par les élèves- maîtres permet-elle une meilleure prise en charge de ces nouvelles orientations et défis du système éducatif. Ces compétences de bases sont organisées dans ce qu'on appelle le référentiel de compétences des EFI. Celui-ci en est à sa deuxième version. Dans le processus d'élaboration, nous distinguons 2 phases : La phase préparatoire (1995) qui a vu pendant 3 ans, trois groupes de formateurs effectuer un travail de réflexion au Centre d'Etude Pédagogique de Lyon. La phase de conception a, quant à elle, été réalisée par un comité de pilotage et l'ensemble des formateurs selon une démarche d'échange et de partage inter et intra EFI.

Sa mise à l'essai qui a démarré depuis janvier 2000 a impliqué tous les acteurs à la base, notamment la formation continuée pour l'émergence du nouveau système de formation.

II-3-2-1 La version de 2000

La version de 2000 qui est la matrice de celle de 2005, adopte une démarche de formation optant pour une conception professionnalisante en mettant l'accent sur la compétence. Ainsi, ces compétences professionnelles sont articulées autour de trois domaines :

- La professionnalisation prenant en charge la pédagogie et la didactique ;
- L'environnement englobant les préoccupations sur « *l'environnement, la population et le développement durable* » ;
- Le développement personnel comprenant le développement, la recherche et la documentation.

Ce référentiel détermine aussi les profils d'entrée et de sortie, l'organisation de la formation et le système d'évaluation (diagnostique, formative et certificative).

Cependant, comme ce référentiel a été élaboré pour la formation des instituteurs, il fallait prévoir sa réactualisation en fonction des cibles du moment : les Volontaires de l'Education. C'est ce qui a motivé en grande partie la dernière version.

II-3-2-2 La version de 2005

Cette version qui est actuellement en vigueur est née de multiples besoins :

- Améliorer la technique d'élaboration et de développement des compétences suite à l'évolution de l'APC (pédagogie de l'intégration)
- Réduire la pléthore de compétences en un socle minimale de compétences pour pouvoir les développer intégralement pendant la formation.
- Intégrer de nouveaux besoins éducatifs.

Aussi, a-t-il semblé urgent de revoir le tableau des compétences en vue de leur réécriture et éventuellement de leur réduction en fonction du temps et des besoins de la

professionnalisation. Il fallait également intégrer des éléments de renforcement académique pour améliorer le profil des entrants.

III CADRE METHODOLOGIQUE

L'approche de la recherche entreprise sera qualitative compte tenu de la nature des objectifs poursuivis. Elle se veut exploratoire car peu ou pas de recherches ont été réalisées dans le pays à ce jour sur l'analyse de la pertinence et de la validité des tâches complexes dans l'évaluation des Volontaires de l'Education du Sénégal.

Cette étude, de par son caractère préparatoire, est généralement considérée comme « *la phase initiale d'un processus de recherche continu.* » (Legendre) (13). C'est un processus pouvant ici s'ouvrir, entre autres, sur la place qu'occupera certainement l'évaluation des compétences à partir des tâches complexes dans l'école sénégalaise de demain.

Ainsi, le cadre méthodologique devant nous permettre d'atteindre nos objectifs s'articule autour des présentations successives du cadre d'étude, de la population et du type d'échantillonnage, des instruments de recueil de données, de la description du déroulement de la collecte de données et de la procédure d'analyse et d'exploitation des données.

III.1 CADRE D'ETUDE

Il semble naturel qu'une étude portant sur la pertinence et la validité des tâches complexes dans l'évaluation de la formation initiale des Volontaires de l'Education ait pour champ d'étude toutes les E.F.I. et certaines structures concernées par la qualité de la formation initiale : Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (I.N.E.A.D.E.), la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (D.P.R.E.), la Direction du Projet des Volontaires de l'Education (D.P.V.E.) et la D.E.E. Mais pour des contraintes de temps, de moyens, l'étude porte sur l'E.F.I. de Dakar. Elle est sise dans cette ville carrefour : Rufisque, faisant partie des quatre communes dont les natifs étaient considérés pendant la période coloniale, comme des citoyens français. C'est le seul

(13) Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin Newman. Page 1081.

département en dehors des capitales régionales qui abrite une E.F.I dans un souci de décentralisation.

Les V.E y sont au nombre de 400 en moyenne par année et sont répartis en 9 classes dont l'une forme des éducateurs destinés aux structures appelées Case des Tout Petits et qui accueille des enfants de 3 à 6ans. Contrairement à toutes les autres EFI, les Volontaires de l'Education de l'E.F.I de Dakar disposent de locaux très modernes composés de 9 salles de classe, d'une salle de micro-enseignement, d'un atelier de confection de matériels didactiques, d'une salle informatique avec plus d'une vingtaine d'ordinateurs à écran plat, d'un amphithéâtre d'une capacité de 400 places, équipé de moyens audiovisuels très modernes. L'E.F.I comprend également 4 écoles d'application (dont une maternelle) avec un effectif total de 40 maîtres qui sont tous des Instituteurs ou Educateurs titulaires du CAP. L'E.F.I. disposent également de 17 formateurs Inspecteurs de l'Enseignement Elémentaire et du Préscolaire. Les 4 écoles d'application sont les écoles élémentaires d'Ibra Seck, de Cité Radio, de Tafsir Niawo Faye (elles comptent chacune 12 Maîtres d'Application) et l'Ecole préscolaire Ibra Seck avec quatre éducateurs du Préscolaire.

III-2 PRESENTATION DE LA POPULATION ET DE L'ECHANTILLON

III-2-1 Population ciblée

Dans la présente étude, nous nous proposons d'examiner d'une part, la pertinence des tâches complexes et d'autre part, le degré de validité de ces épreuves, pour une période bien délimitée.

De ce fait, la population ciblée sera constituée d'un côté, de l'ensemble des tâches complexes qui ont été proposées dans les E.F.I de 2007 à 2009 et d'un autre, des 12 enseignants expérimentés, 'craie en main' de la zone ciblée.

III-2-2 Echantillonnage

Le choix a porté sur l'E.F.I de Dakar pour des raisons de commodité par rapport aux moyens dont nous disposons, mais également à un délai que nous nous étions fixés pour la rédaction de notre mémoire dont le thème est « Analyse de la pertinence et de la validité des tâches complexes dans l'évaluation des compétences en formation initiale des Volontaires de

l'Education des 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} Générations de l'E.F.I de Dakar ». Cette recherche nous a conduits à mener nos investigations dans la ville de Rufisque où est installée l'E.F.I. Ainsi, un guide d'entretien a été produit et administré à des enseignants pour l'étude de la pertinence tandis qu'un "Référentiel de critères" a été conçu et adapté au contexte de notre recherche pour l'étude de la validité.

III-2-2-1 La méthode d'échantillonnage

La méthode de la recherche étant qualitative, l'échantillonnage non probabiliste s'avère nécessaire. Elle correspond à ce que Chauchat (14) appelle la méthode empirique selon laquelle : *« il n'est pas nécessaire d'avoir une base de sondage. Il suffit de connaître la répartition de cette population selon certaines variables. »*

III-2-2-2 La technique d'échantillonnage

Compte tenu de la dispersion de nos cibles dans des écoles publiques différentes pour l'étude de la validité, et de la sensibilité de certaines des questions qui ont été abordées, nous avons utilisé la technique de l'échantillon critérié. Elle consiste d'une part, à faire appel à des enseignants volontaires et respectant un certain nombre de critères pour constituer l'échantillon et d'autre part, à choisir des tâches complexes suffisamment représentatives des années de formation 2007, 2008, 2009.

Nous avons profité des séances d'animation pédagogique que les cellules d'enseignants organisent pour leur expliquer de façon claire les objectifs de la recherche et ensuite soumettre le guide d'entretien à ceux qui correspondaient à nos critères de sélection et qui acceptaient volontairement de s'en ouvrir à nous.

III-2-2-3 La taille de l'échantillon

Notre étude étant d'orientation qualitative, nous n'avons donc pas besoin de base de sondage, c'est-à-dire le nombre exact d'enseignants qui correspondent à nos critères. Ainsi, pour ce qui est de l'étude de la pertinence, après nous être entretenus avec 12 enseignants, nous avons constaté au fil des entretiens avoir atteint le seuil de saturation. Cela veut dire que les cibles

(14) Chauchat, J.H (2002), *"Echantillonnage, validation et généralisation en extraction des connaissances à partir des données"*, Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière-Lyon 2.P 74-95.

avaient commencé à se répéter par rapport aux questions posées ayant particulièrement trait à la pertinence.

III-2-2-4 Le choix des tâches complexes

La population des tâches complexes étant presque identique au cours de ces trois années : 2007, 2008, 2009, car appartenant à la même famille de situations complexes, nous nous sommes proposés de nous focaliser sur la dernière année pour avoir un travail plus concis, plus précis et plus proche du contexte actuel de l'éducation. Aussi, avons-nous examiné les 6 tâches complexes pour le compte de l'année 2009 qui correspond à la 15^{ème} Génération des Volontaires de l'Education.

Ainsi présenté, nous avons en même temps un échantillon représentatif de ces trois années pour une approche synchronique dont les résultats obtenus en fin de recherche seront aussi valables pour les années 2007 et 2008 qui ne sont pas directement étudiées mais comportant les mêmes tâches complexes que celles de l'année 2009. L'avantage de cette approche est de permettre une cohérence dans le choix et de suivre une certaine logique puisque le référentiel de compétences et les tâches complexes qui en découlent sont les mêmes de 2007 à 2009 au niveau de l'E.F.I de Dakar.

III-2-2-5 Le choix des enseignants

Etant donné que les V.E sortis de l'E.F.I de Dakar sont affectés en général dans la même région, les 12 enseignants ciblés pour l'étude de la pertinence exercent tous dans les écoles de Dakar. Ils ont été sélectionnés sur la base des critères suivants : ce sont des instituteurs 'craie en main', titulaires du CAP, ayant totalisé au moins 15 années d'expérience dans le métier.

III-3 PRESENTATION ET DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES

Compte tenu de la nature des données à recueillir, nous avons recouru à l'analyse de documents écrits pour obtenir des informations précises. Nous avons aussi opté pour l'entretien auprès des enseignants.

III-3-1 Caractéristiques des instruments

-Les ressources documentaires

C'est l'opération qui consiste à collecter et à présenter sous une forme précise et concise les informations contenues dans un document ou un ensemble de documents. Les différents documents recueillis proviennent du Centre Africain d'Etude Supérieure en Gestion (CESAG), de certains services centraux relevant du Ministère de l'Education : DPRE, CNFIC, DPVE, et l'Inspection d'Académie (IA) de Dakar.

C'est essentiellement des données relatives aux E.F.I, à l'Approche Par les Compétences et à l'évaluation pour une vision panoramique de l'état actuel de l'évolution de la formation et des indicateurs réactualisés du système éducatif sénégalais. Ces documents qui semblent fournir des informations plus fiables et sécurisantes pour notre étude nous ont permis en outre pour l'étude de la validité, d'élaborer un "Référentiel des critères" sur la base des ouvrages de Roegiers (15), Scallon (16) et De Ketele (17) dont nous avons fait la synthèse.

Nous avons privilégié cette forme pragmatique qu'est l'analyse de documents écrits pour deux raisons essentielles :

- Spécificité des informations que nous voulons recueillir

En effet, au vu de la haute importance des données (les tâches complexes, les référentiels de compétence, les critères de validité) et de leur incidence sur l'objectivité de la recherche, nous avons estimé qu'il était plus pratique de dépouiller les documents de l'E.F.I pour obtenir un corpus authentique et fiable nous permettant d'étudier la pertinence et la validité des épreuves au regard du contexte éducatif actuel.

- Modalités d'élaboration de notre "Référentiel des critères " pour l'étude de la validité

Les ressources documentaires dont nous disposons nous ont permis d'élaborer notre " référentiel des critères" sur la base de la synthèse des travaux de trois auteurs qui ont chacun proposé des critères sur lesquels on peut se fonder pour étudier la validité des tâches.

(15) Roegiers, X. (2004), *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles: De Boeck.

(16) Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.

(17) De Ketele, J-M. (1996), "L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?" *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, 23, 17-36

D'abord Roegiers qui aborde les caractères suivants : l'irédit de chaque situation, la multiplication des observations liées aux critères, la standardisation partielle des situations à travers la définition des paramètres caractérisant la famille de situations.

Ensuite, Scallon qui propose la vérification du nombre de ressources à mobiliser. Sont-elles relativement identiques entre toutes les situations complexes proposées ? Les critères d'évaluation mettent-ils bien en évidence la capacité de mobilisation ? L'équité des situations est-elle assurée pour chaque élève ?

Enfin, De Ketele qui demande à ce que ces critères soient évalués à trois reprises différentes pour assurer leur maîtrise. Il suggère de vérifier qu'ils sont bien relatifs à une compétence dans une discipline donnée, indépendants les uns des autres et comportant des critères de processus portant sur les démarches à évaluer en cours de résolution de la tâche.

Il faut cependant souligner que la validité que nous avons choisi d'étudier à partir de notre propre « Référentiel des critères » pouvait également être évaluée au même titre que la pertinence, par le regard des enseignants à travers un questionnaire ou des entretiens, mais à condition que les tâches auxquelles ils se réfèrent soient celles qu'ils exécutent eux-mêmes au quotidien. Ce qui n'est point évident pour notre présente étude, compte tenu des tâches complexes retenues.

-Le guide d'entretien

L'un de nos principaux instruments de collecte de données reste le guide d'entretien du fait de la méthode de notre recherche qui est qualitative et de type descriptif. Le guide d'entretien présente l'avantage de pouvoir cumuler aussi bien des questions ouvertes qui sont les plus importantes et qui donnent à l'enquêté sur 'la pertinence' toute la latitude de s'exprimer, que des questions fermées qui font référence aux données factuelles. Il renvoie à l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes. Son choix s'impose pour atteindre un nombre restreint des enquêtés mais en profondeur par opposition à l'enquête qui vise un grand nombre. Cependant, il faut noter la possibilité qu'à l'enquêté de cacher ses véritables opinions par rapport au sujet. En effet, une surestimation ou une sous-estimation pourrait être notée concernant la pertinence des tâches complexes étudiées au niveau de l'E.F.I de Dakar.

Ainsi, il s'agit d'un tête-à-tête et d'un rapport oral entre deux personnes dont l'une transmet à l'autre des informations. C'est comme le dit Madeleine Grawitz (18), « un procédé

(18) Grawitz Madeleine : (2001) *Méthodes des sciences scolaires*, Dalloz, P 122

d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. »

La douzaine d'enseignants, 'craie en main', choisis sur la base de leurs longues expériences dans le métier ont tenté d'identifier chacun en ce qui le concerne, la pertinence de trois tâches différentes à travers des entretiens semi-directifs d'environ quarante cinq minutes. Cette limitation du nombre de tâches complexes à étudier à trois pour chaque enseignant, a permis d'éviter les entretiens trop longs pouvant lasser les cibles mais aussi, donné des avis diversifiés sur chaque tâche complexe.

III-3-2 Présentation du contenu des instruments

L'administration d'un pré-test s'est avérée nécessaire afin d'apporter certaines corrections liées à la formulation des questions jugées peu pertinentes surtout au niveau du guide d'entretien. Cette administration a eu lieu à la première quinzaine du mois de juin 2009 à Rufisque à l'école d'application Tafsir Niawo Faye. Ce pré-test a permis de vérifier la fiabilité de nos différents instruments, donc leur validation dans la dynamique de l'évaluation des compétences.

III-3-2-1 Contenu du guide

- Objectifs

-Recueillir le point de vue des enseignants et vérifier leur maîtrise des tâches complexes proposées.

-Mesurer la pertinence des tâches complexes dans l'évaluation des compétences en formation initiale des Volontaires de l'Education.

- La nature des questions

Le contenu du guide d'entretien est constitué de :

-L'identification de l'enseignant et de la structure dans laquelle il travaille : elle porte sur les variables (Nom, prénom, âge, grade actuel, ancienneté dans le corps, statut, l'école).

-Sa connaissance théorique de l'Approche Par les Compétences et particulièrement des situations d'évaluation appropriées.

-L'étude de la pertinence des tâches complexes de l'EFI avec comme points essentiels :

- *L'exercice du métier* : cette partie concerne la pertinence des tâches complexes dans l'activité professionnelle. C'est l'adéquation entre ces situations-cibles proposées aux volontaires et l'exercice même du métier.
- *Les pratiques réelles* : ce contenu porte sur le degré de couverture des tâches complexes sur les pratiques réelles.
- *Pertinence en termes de priorité par rapport à d'autres tâches complexes* : il s'agit de voir avec les enseignants interrogés s'il n'existe pas d'autres tâches qui pouvaient être priorisées au détriment de celles proposées par l'EFI de Dakar.
- *La pertinence avec le contexte actuel de l'éducation* : C'est l'adéquation entre les tâches complexes et le contexte actuel et même futur de l'éducation.

III-3-2-2 Le "Référentiel des critères"

- Objectif

Mesurer la validité des tâches complexes dans l'évaluation des compétences à partir d'un "Référentiel des critères" inhérents à ces situations.

- Contenu de la démarche

C'est la confrontation du "Référentiel des critères" que nous avons établi, avec les ressources et les critères déclinés par l'EFI dans les six tâches complexes qui constituent le corpus de notre étude. Sur la base de notre synthèse des travaux de Roegiers, Scallon et De Ketele, il s'agit donc pour chacune des six tâches de procéder à la démarche suivante :

- Vérifier l'aspect inédit de chaque tâche ;
- Compter le nombre d'observations critériées (au minimum trois pour chaque critère) ;
- Vérifier l'indépendance des critères les uns des autres ;
- Vérifier que les critères pour toutes les tâches issues d'une même famille de situation sont identiques ;
- Vérifier que les critères sont relatifs à une compétence dans une discipline donnée ;

- Vérifier la présence des critères de processus portant sur les démarches à évaluer en cours de réalisation de la tâche ;
- Définir le niveau de maîtrise de chaque critère ;
- Vérifier que le nombre de ressources mobilisées permet de s'assurer de la complexité de la tâche.

III-3-2-3 L'administration du guide d'entretien

Compte tenu du fait que nos cibles sont éparpillées dans différentes écoles de l'IA de Dakar, il semblait plus judicieux de profiter des séries de séances d'animation pédagogique pour les rencontrer au niveau des cellules et s'entretenir avec celles qui le souhaitaient librement et respectaient en outre les critères exigés. La durée moyenne de chaque entretien variant entre 30 et 45 minutes.

III-4 LE MODE D'ANALYSE DES DONNEES

Pour la présente étude, nous avons opté pour la méthode d'analyse thématique qui est une méthode de classification ou de codification des éléments d'un message dans les catégories propres à mettre en évidence les différentes caractéristiques en vue d'en faire comprendre le sens.

III-5 PROCEDURE D'ANALYSE ET D'EXPLOITATION DES DONNEES

Pour assurer un processus rigoureux d'analyse et d'exploitation des données, les trois étapes suivantes seront respectivement abordées : la première porte sur l'analyse et l'exploitation des informations liées à la pertinence, la deuxième fait allusion à l'application de notre "Référentiel des critères" pour l'étude du niveau de validité, tandis que la troisième indique la synthèse des résultats obtenus. Les 6 tâches complexes seront examinées sous l'angle de deux démarches précises :

III-5-1 Les données liées à la pertinence

La première étape va évaluer la pertinence des épreuves en se fondant exclusivement sur le point de vue critique d'enseignants expérimentés, 'craie en main'.

La question de la pertinence des tâches complexes proposées aux Volontaires de l'Education cherche à vérifier si ces situations d'évaluation constituent véritablement des occasions de

pratiques réelles auxquelles ils seront effectivement confrontés dans l'exercice de leurs fonctions sur le terrain. Les enseignants, 'craie en main', choisis sur la base de leurs longues expériences dans le métier devront tenter d'identifier la pertinence des situations ciblées à travers des entretiens semi-directifs.

III-5-2 Les données liées à la validité

La seconde étape examinera quant à elle, la validité des tâches complexes en regard du "Référentiel des critères" que nous avons élaboré pour l'évaluation des compétences. La démarche d'étude de la validité a été conçue comme suit :

1° Nous allons tout d'abord présenter le contenu des six tâches complexes administrées aux Volontaires de l'Education avant d'indiquer les critères recherchés par l'EFI pour chacune des tâches proposées, à travers sa grille d'évaluation.

2° A la suite de cette présentation, nous établirons un tableau des critères de validité qui se réfère à la procédure de vérification des critères décrits dans notre Référentiel afin d'analyser les situations en se centrant particulièrement sur leur complexité (nombres de ressources et de compétences à mobiliser) et sur la grille d'évaluation des situations plus particulièrement les critères utilisés par l'EFI.

3° A partir des informations obtenues au niveau du tableau, nous procéderons à une analyse et à une confrontation des critères du Référentiel avec ceux effectivement trouvés sur chaque tâche en cherchant à établir :

- les points de convergence entre les critères attendus et les critères réels mesurés dans les tâches.
- les points de divergence entre les critères attendus et les critères réels mesurés dans les tâches

III-5-3 Synthèse des résultats obtenus

Les études de la validité et de la pertinence énoncées ci-dessus devraient nous permettre d'une part, de répondre à notre question de recherche et d'autre part, d'infirmer ou de confirmer les hypothèses que nous avons émises au niveau de la problématique.

III-5-4 Corpus de la recherche

- Tâches Complexes (TC) proposées pour la session de 2009

TC1. Didactique : Après avoir défini la notion de nombre et montré son utilité, élaborer une fiche sur la présentation d'un nombre à la première étape.

TC2. Planification : En vous servant des supports ci-dessous, élaborer une planification mensuelle.

Supports :

- Tableau 1 : Extrait du programme

Discipline	Contenu
Grammaire	Le verbe/ Le verbe s'accorde avec son sujet/ Le nom chef du groupe/ L'adjectif qualificatif/ L'adjectif qualificatif épithète/ Le sujet du verbe/ La phrase : décomposition en termes
Géométrie	Le rectangle : calcul d'une dimension/ le carré/ Le périmètre du carré/ La surface du carré/ La surface du rectangle/ Le périmètre du rectangle
Observation	L'organisation générale du corps humain / la peau et le toucher/ Les muscles et les articulations/ Hygiène de la peau/ Le squelette et les os / Hygiène de la vue/ L'œil/ Hygiène du squelette

Tableau 2 : Calendrier du mois de novembre

L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Tableau 3 : Emploi du temps partiel de la classe CM1

Activités Mois	L	M	M	J	V	S
Grammaire		X		X		
Géométrie			X			
Observation		X			X	

TC3. Pratique de classe : A partir de la Planification mensuelle de votre maître d'application, élaborez d'abord des fiches en mathématiques, en étude du milieu et en français avant de les mettre en œuvre dans la classe conformément aux indications méthodologiques en vigueur.

TC4. Législation et Déontologie : Etude de cas pratiques :

1°/ Un maître de CM1 totalise une dizaine de jours d'absence injustifiée. Il trouve ses absences normales car son enfant est malade et a besoin de soin. Le directeur, après plusieurs entretiens, en rend compte à l'inspecteur ; ce qui fâche le maître et contribue à détériorer les rapports.

Analyse la situation, les positions respectives de l'enseignant et du directeur au regard des textes. Quelles conclusions en tires-tu par rapport aux obligations de chacun ? Quelles sont les sanctions encourues ?

2°/ Un enseignant surpris en état d'ébriété s'exclame :

« C'est ma vie privée. Cela ne vous regarde pas. Et puis, je fais bien mon travail à l'école. »

Qu'en pensez-vous ? A-t-il raison de le dire ? Justifiez votre réponse.

TC5. Critique de cahier : A partir de ce cahier d'élève soumis à votre réflexion, faites une critique objective du travail de l'élève et de son maître. Proposez éventuellement des solutions d'amélioration.

TC6. Responsabilité entière : En vous référant aux textes en vigueur reçus au niveau des apports théoriques des différents dispositifs de formation (théorie, pratique, exposés des stagiaires, ateliers), prenez en main la gestion pédagogique, administrative et matérielle de la classe pendant deux jours.

- Le référentiel de compétence en socle minimal des EFI

Tableau 4 : Référentiel de compétence des EFI

Compétence de Base1 : Etre capable d'élaborer une planification pédagogique pour une durée déterminée à partir des programmes en vigueur.

<u>Compétence de Base2</u> : Etre capable de construire une séquence d'Enseignement-Apprentissage.
<u>Compétence de Base 3</u> : Maîtriser la mise en œuvre d'une séquence d'Enseignement-Apprentissage.
<u>Compétence de Base 4</u> : Etre capable d'élaborer un projet d'école.
<u>Compétence de Base5</u> : Etre capable de gérer une classe bilingue (langues nationales/français)
<u>Compétence de Base 6</u> : Etre capable de gérer la classe et l'école conformément aux textes en vigueur

IV. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

IV-1 PERTINENCE DES TACHES COMPLEXES

Dans le département de Rufisque où est installée l'EFI de Dakar, nous avons administré 12 guides d'entretien.

Il faut dire que la plupart des enseignants 'craie en main' interrogés ont une ancienneté au niveau du corps comprise entre 15 et 25 ans. Ce qui pouvait être un atout non négligeable dans la compréhension et l'analyse de la pertinence des tâches complexes. Le guide d'entretien est composé de trois rubriques : l'identification de l'enseignant et de sa structure de travail ; sa connaissance théorique de l'Approche Par les Compétences et particulièrement des situations d'évaluation appropriées ; son appréciation proprement dite de la pertinence des 3 tâches complexes de l'EFI qui sont soumises à sa réflexion.

IV-1-1 Identification des enseignants

Tableau 5 : Caractéristiques comparées des enseignants

Variable	Effectif	Pourcentage par rapport à l'effectif total
Age de l'enseignant		
-30 ans	0	0%
-32 ans	0	0%
-37 ans	2	16.66%

-40 ans	4	33.34%
-45 ans	3	25%
-50 ans	3	25%
Sexe		
-Masculin	11	91.7%
-Féminin	01	08.3%
Ancienneté dans le métier		
-10 ans	0	0%
-15 ans	3	25%
-20 ans	4	33.34%
-25 ans	5	41.66%
Diplômes académiques		
-Maîtrise	0	0%
-Licence	0	0%
-Duel1, Dues	2	16.66%
-Baccalauréat	12	100%
Diplômes professionnels		
-CEAP	05	41.66%
-CAP	12	100%
Lieu de formation		
-EFI	05	41.66%
-ENR	04	33.34%
-CFPS	03	25%

Dix éléments ont été identifiés : le prénom-nom, l'âge, l'ancienneté dans l'enseignement, les diplômes académiques, les formations suivies, les diplômes professionnels, l'ancienneté dans le corps, le grade actuel, le nom de l'école élémentaire, le quartier qui abrite l'école.

L'identification a montré que sur les 12 enseignants interrogés, seule une femme en a fait partie. Ceci semble être dû aux critères de sélection que nous avons exigés dans l'étude.

Quant à l'âge, le dépouillage a révélé qu'il est compris entre 37 et 50 ans. C'est une population relativement âgée.

Concernant l'ancienneté dans l'enseignement, nous constatons qu'elle varie entre 15 et 25 ans.

Les enseignants concernés sont tous titulaires du Baccalauréat au moins et du CAP et ont été formés dans les EFI, ENR ou CFPS constitués d'instituteurs. Les établissements dans lesquels ils exercent, expérimentent l'APC à travers le Curriculum de l'Education de Base (CEB).

IV-1-2 Connaissance théorique de l'APC

Tableau 6 : Définition de l'APC par les enseignants

Enseignants interrogés	Réponses
E1	« C'est une approche qui favorise l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être pour résoudre des problèmes »
E2	« Elle permet de résoudre un ensemble de situations significatives proches de la réalité de l'apprenant ».
E3	« C'est une approche qui permet à l'élève d'acquérir des compétences grâce à la Pédagogie de l'Intégration ».
E4	« Ce sont des situations significatives proches de la réalité qui articulent des ressources pour résoudre des problèmes ».
E5	« C'est une approche qui transforme le savoir en pouvoir ou compétences ».
E6	« Elle favorise le transfert des savoirs à travers des compétences ».
E7	« Permet de résoudre un ensemble de situations significatives ».
E8	« Elle dépasse la PPO par la Pédagogie de l'Intégration qui permet la résolution de problèmes de vie ».
E9	« C'est une approche qui porte sur des situations significatives proches de la réalité qui permettent de mobiliser et d'articuler des ressources pour résoudre des problèmes ».
E10	« C'est une approche qui utilise la Pédagogie de l'Intégration pour résoudre des problèmes de vie ».
E11	« Permet le transfert des apprentissages à travers des tâches complexes de la vie ».
E12	« Favorise l'intégration de savoirs, savoir-faire, savoir-être mobilisables dans la vie ».

L'analyse globale des réponses fournies permet de dire que les enseignants interrogés ont entendu parler de l'APC. Tous ont participé à des séminaires organisés par les IDEN à ce sujet.

A la question de savoir « quel sens donnent-ils au concept de tâche complexe ? », ils ont tous répondu en résumé que : « *ce sont des situations significatives proches de la réalité qui permettent de mobiliser et d'articuler des ressources en vue de résoudre un problème* ».

Il ressort de l'analyse que tous les enseignants ont une vision claire du programme. Ceci s'explique par le fait qu'ils ont toujours été associés aux séminaires de formation sur le Curriculum et tiennent même des classes (CI, CE1) qui portent la mise à l'essai de la réforme.

IV-1-3 Analyse de la pertinence du point de vue des enseignants

Il s'agit de voir véritablement si les tâches complexes proposées à l'EFI sont celles que les enseignants réalisent et doivent effectivement réaliser dans l'exercice de leurs fonctions ? Ce qui nous amène à étudier la question de la pertinence du choix de ces tâches sous l'angle de la pratique du métier et également de leur intégration dans les activités des enseignants 'craie en main'.

❖ Pertinence par rapport à l'exercice du métier

Tableau 7 : Rapport entre les tâches et l'exercice du métier

VARIA- BLES	TC1		TC2		TC3		TC4		TC5		TC6	
	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non
Relation tâches et exercice du métier	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
Tâches didactiques	0	100	0	100	0	100	50	50	50	50	0	100
Tâches jugées facultatives	0	100	0	100	0	100	0	100	50	50	0	100

Faut-il maîtriser ces tâches pour exercer correctement le métier ? Il ressort de cette question que les enseignants voient une relation directe entre les tâches complexes proposées aux stagiaires et l'exercice du métier. Leurs appréciations sont positives eu égard aux tâches proposées. Cependant, ce jugement porte beaucoup plus sur les compétences réelles attendues que sur les situations dans lesquelles ces épreuves ont été observées. En effet, certaines tâches

ont selon 6 enseignants, une connotation didactique qui les écarte des réalités du métier. C'est le cas pour eux de la TC4 (Législation et Déontologie) et de la TC5 (Critique de cahier). Cette dernière n'est d'ailleurs pas estimée nécessaire pour l'exercice du métier. Six enseignants sur les douze la voient comme une formation facultative, un plus pour le futur maître.

❖ Pertinence par rapport aux pratiques réelles

Tableau 8 : rapport entre les tâches et les pratiques réelles

VARIA -BLES	TC1		TC2		TC3		TC4		TC5		TC6	
	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non
Relation tâches et pratiques réelles	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
Difficultés dans l'applicab ilité de ces pratiques	41.66	58.34	0	100	0	100	83.34	16.66	0	100	0	100
Respect des modalités d'exerci ce des tâches	58.34	41.66	100	0	100	0	16.66	83.34	100	0	58.4	41.6

Le deuxième aspect de notre analyse porte sur les pratiques réelles. Il s'agit de voir plus précisément dans quelles mesures les tâches complexes des EFI prennent en compte les pratiques effectives sur le terrain. A ce niveau également, les 12 enseignants voient dans la plupart des tâches proposées, des actions qu'ils exécutent quotidiennement. Cependant, certains d'entre eux émettent quelques réserves quand à l'applicabilité de ces pratiques. Cinq maîtres interrogés estiment par exemple que la TC1 (Didactique) ne se réalise pas de cette manière en pratique réelle. En effet, sur le terrain, les enseignants sont libres de consulter leurs documents pédagogiques ; ils élaborent des fiches d'exécution et non des fiches raisonnées qui ne sont utilisées que très occasionnellement pendant les examens professionnels. En outre, une dizaine d'enseignants interrogés pensent que la TC4

(Législation/Déontologie) est un peu théorique et s'exécute sur le terrain à travers des comportements, des attitudes par rapport à des situations inédites propres au milieu dans lequel on exerce la profession et non à travers des situations simulées comme celles qu'on trouve dans la tâche.

Cinq enseignants apportent des nuances sur les modalités d'exercer la tâche. Se référant à la TC6 (Responsabilité entière), ils insistent sur le fait que certains aspects fondamentaux tels que la tenue quotidienne des registres et documents de la classe (le registre d'appel journalier, le journal de classe, le cahier de service), l'organisation des compositions, la planification des apprentissages soient pris en charge par le maître d'application et non par le stagiaire. Ils en déduisent alors que la TC6 ne recouvre pas, dans sa mise en œuvre effective, les pratiques réelles.

En somme, d'une manière générale, on peut affirmer que toutes les tâches proposées sont proches du métier et nécessaires. Les pratiques des enseignants sont assez proches des épreuves proposées bien que dans la majorité des entretiens réalisés, les enseignants interrogés disent ne pas pratiquer ces tâches telles qu'elles ont été décrites.

❖ Pertinence en termes de priorité par rapport à d'autres tâches complexes

Tableau 9 : priorité par rapport à d'autres tâches complexes

VARIA -BLES	TC1		TC2		TC3		TC4		TC5		TC6	
	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non
Caractère prioritaire de la tâche	100	0	66.7	33.3	100	0	100	0	66.7	33.3	100	0

Tableau 10 : compétences proposées par les enseignants pour constituer des tâches

Enseignants interrogés	Compétences proposées
E1, E4, E5	Maîtriser les règles de gestion de la classe
E3, E2, E10	Etre capable de communiquer correctement en Français
E6, E9, E11	Maîtriser la pédagogie des grands groupes

Le troisième volet de notre analyse consiste à interroger les enseignants de terrain pour connaître leur avis sur la pertinence du choix porté sur ces six tâches complexes. En d’autres termes, n’existe-t-il pas d’autres tâches plus opportunes à administrer aux Volontaires de l’Education ?

D’une manière générale, huit enseignants s’accordent à souligner le caractère judicieux du choix porté par l’EFI sur les six tâches complexes. Ils voient dans la réalisation de ces tâches des opportunités à former des maîtres compétents, en phase avec les exigences de leur métier. Mais pour quatre d’entre eux, même si ces tâches révèlent des compétences clés dans la formation, il n’en demeure pas moins qu’elles ne sont pas les seules à être prioritaires. Ces enseignants remettent en cause la priorité accordée aux TC2 et TC5. Ils insistent principalement sur trois tâches qui pouvaient être intégrées : il s’agit de mettre en place un certain nombre de règles visant la maîtrise de la classe ; de développer à travers une leçon, son aptitude à maîtriser la langue, à communiquer sous diverses formes (communication verbale, communication non verbale) ; d’utiliser efficacement la pédagogie des grands groupes compte tenu des classes pléthoriques.

En définitive, le point de vue des enseignants témoignent d’une analyse très pertinente et dans la plupart des cas rejoint le choix effectué par l’EFI de Dakar. Mais certains n’ont pas manqué de souligner les questions liées aux techniques de maîtrise de la classe, de communication et d’utilisation de la pédagogie des grands groupes qui constituent pour eux des ressources importantes pour de futurs maîtres afin de leur permettre de faire face aux problèmes quotidiens de la profession et de réduire également, autant que possible, la routinisation des tâches complexes proposées.

❖ **Pertinence en rapport avec le contexte actuel et les perspectives en vue de l’éducation**

Tableau 11 : Rapport des tâches avec les perspectives en vue et le contexte actuel

VARIA- BLES	TC1		TC2		TC3		TC4		TC5		TC6	
	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non	%oui	%non
Rapport des tâches avec le contexte actuel	40	60	50	50	100	0	30	70	40	60	100	0

Rapport	100	0	16.66	83.34	100	0	100	0	100	0	100	0
tâches et perspectives en vue												

Quand les enseignants sont interpellés sur la pertinence des tâches complexes, certains font référence au contexte actuel et même aux réformes en vue du système éducatif. Ils estiment toujours que les tâches complexes doivent être adaptées et réadaptées pour être en phase avec l'évolution, les mutations du monde. La pertinence des tâches doit alors s'inscrire selon eux, sous ce rapport. A ce niveau, 10 des enseignants interviewés ont soutenu que la TC2 (Planification) n'aura très bientôt plus de sens avec le Curriculum de l'Education de Base actuellement en phase de mise à l'essai et qui porte en son sein un programme déjà planifié.

La pertinence des tâches proposées s'inscrit aussi par rapport au contexte actuel de l'éducation. Et à ce titre, l'usage et la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui ne sont pas prises en compte dans les tâches proposées à l'évaluation, a attiré l'attention des maîtres interrogés.

En somme, les enseignants n'ont pas perçu à travers les tâches proposées, les nouvelles exigences contextuelles du métier et de l'école.

IV-2 VALIDITE DES TACHES COMPLEXES

IV-2-1 Grille d'évaluation des tâches complexes de l'EFI de Dakar

Tableau 12 : Grille d'évaluation des tâches complexes

Tâches complexes	Critères exigés	Indicateurs
TC1. Didactique : Après avoir défini la notion de nombre et montré son utilité, élaborez une fiche sur la présentation d'un nombre à la première étape.	-Production syntaxiquement correcte -Production cohérente sur le plan de la démarche -Caractère complet de la réponse -Présentation soignée de la fiche -Production pertinente adéquate à la consigne -Production suffisamment volumineuse	Les indicateurs de la TC1 ne sont pas mentionnés dans le document de l'EFI. Ils sont laissés aux libres choix des Inspecteurs- formateurs en charge de la correction
TC2. Planification : <u>Sujet :</u> En vous servant des supports (extrait du programme, calendrier du mois de	- Présentation soignée du tableau de Planification mensuelle - Caractère complet de la réponse	Les indicateurs de la TC2 ne sont pas mentionnés dans le document de l'EFI. Ils sont laissés aux libres choix des Inspecteurs- formateurs en

novembre, l'emploi du temps du CM1), élaborez une planification mensuelle.	- Production pertinente sur le plan de la progression - Interprétation correcte de la situation - Respect des principes psychopédagogiques de la grammaire, de la géométrie et de l'observation - Production pertinente adéquate à la consigne	charge de la correction
TC3. Pratique de classe : A partir de la Planification mensuelle de votre maître d'application, élaborez d'abord des fiches en mathématiques, en étude du milieu et en français avant de les mettre en œuvre dans la classe conformément aux indications méthodologiques en vigueur.	- Maîtrise de la classe du point de vue de la discipline - Prestation pédagogique cohérente sur le plan de l'objectif, des moyens et de la démarche - Caractère complet de la prestation - Respect des principes psychopédagogiques de l'activité - Utilisation correcte des outils et concepts de l'activité - Utilisation correcte de la langue	Les indicateurs de la TC3 ne sont pas mentionnés dans le document de l'EFI. Ils sont laissés aux libres choix des Inspecteurs- formateurs en charge de la correction
TC4. Législation et Déontologie. Les stagiaires doivent résoudre une situation problématique inhérente à la pratique professionnelle, liée à la Législation et à la Déontologie	- Production pertinente adéquate à la consigne - Production orale originale - Interprétation correcte du cas pratique - Présentation soignée du travail - Production cohérente sur le plan sémantique - Utilisation correcte des outils et concepts de l'activité - Expression correcte de la langue	Les indicateurs de la TC4 ne sont pas mentionnés dans le document de l'EFI. Ils sont laissés aux libres choix des Inspecteurs- formateurs en charge de la correction
TC5. Critique de cahier : A partir de ce cahier d'élève soumis à votre réflexion, faites une critique objective du travail de l'élève et de son maître. Proposez éventuellement des solutions d'amélioration.	- Production orale pertinente adéquate à la consigne - Interprétation correcte du cahier - caractère complet de la réponse - Production sémantiquement cohérente - Utilisation correcte des outils et concepts de la critique de cahier	Les indicateurs de la TC5 ne sont pas mentionnés dans le document de l'EFI. Ils sont laissés aux libres choix des Inspecteurs- formateurs en charge de la correction
TC6. Responsabilité entière : En vous référant aux textes en vigueur reçus au niveau des apports théoriques des différents dispositifs de formation (théorie, pratique,	- Prestation pertinente, adéquate aux situations effectivement rencontrées - Caractère complet des réponses apportées - Production personnelle originale, créativité	Les indicateurs de la TC6 ne sont pas mentionnés dans le document de l'EFI. Ils sont laissés aux libres choix des Inspecteurs- formateurs en charge de la correction

exposés des stagiaires, ateliers), prenez en main la gestion pédagogique, administrative et matérielle de la classe pendant deux jours	- Maîtrise de la classe du point de vue de la discipline -Utilisation correcte de la langue - Tenue correcte des registres et documents de gestion de la classe	
--	---	--

Sources : EFI de Dakar '*Grille d'évaluation des tâches complexes*' Janvier 2009

IV-2-2 Vérification des critères de validité des tâches sous l'angle du "Référentiel des critères"

Tableau 13 : Les critères de validité observés dans les tâches complexes

Critères exigés par l'EFI pour chaque tâche complexes	Ressources	Compétences	Critères observés
TC1. Didactique : -Production syntaxiquement correcte -Production cohérente sur le plan de la démarche -Caractère complet de la réponse -Présentation soignée de la fiche -Production pertinente adéquate à la consigne -Production suffisamment volumineuse	Didactique des disciplines : les objectifs généraux, les principes méthodologiques, les démarches en calcul -Technique de construction de fiches : l'en-tête, la démarche. - les approches pédagogiques : la situation-problème, le brainstorming, visite de site, l'enquête etc. -Eléments de psychologie et de théorie des apprentissages -l'évaluation -les types d'évaluation : l'évaluation formative, sommative, diagnostique, -la taxonomie de Bloom	-Etre capable pour une discipline donnée, d'identifier les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage -Maîtriser les techniques de construction d'une fiche -Maîtriser les méthodes et approches pédagogiques adaptées à chaque discipline -Maîtriser la didactique des disciplines -Etre capable d'utiliser le type d'évaluation approprié pendant la construction de la fiche. -Maîtriser la Taxonomie de Bloom	Les ressources mobilisées sont nombreuses et importantes et assurent une certaine complexité de la tâche. Les critères sont observés à plusieurs reprises et sont indépendants les uns des autres.
TC2. Planification : - Présentation soignée du tableau de Planification mensuelle - Caractère complet de la réponse - Production pertinente	-Décret 791165 portant horaires et programmes de l'enseignement élémentaire -Didactique des disciplines en grammaire, observation et géométrie	-Maîtriser les techniques de construction d'une planification mensuelle. -Maîtriser le contenu des programmes et	Les critères sont relatifs à une compétence dans une discipline donnée. On note la présence des

sur le plan de la progression - Interprétation correcte de la situation - Respect des principes psychopédagogiques de la grammaire, de la géométrie et de l'observation - Production pertinente adéquate à la consigne	-la planification des apprentissages : définition, caractéristiques et types de planification -Eléments de psychologie et de théorie des apprentissages -L'évaluation des apprentissages -Technique de construction d'une planification : les éléments essentiels d'une bonne planification	horaires du décret 791165 en grammaire, géométrie et observation au CM1 -Etre capable de gérer la progression des apprentissages en grammaire, en géométrie et en observation -Maîtriser les moments appropriés d'évaluation des apprentissages dans la planification et les articuler	critères de processus portant sur les démarches à évaluer en cours de réalisation de la tâche. Les critères sont observés à plusieurs reprises. Le nombre de ressources mobilisées est élevé.
TC3. Pratique de classe -Maîtrise de la classe du point de vue de la discipline - Prestation pédagogique cohérente sur le plan de l'objectif, des moyens et de la démarche - Caractère complet de la prestation - Respect des principes psychopédagogiques de l'activité - Utilisation correcte des outils et concepts de l'activité - Utilisation correcte de la langue	-La didactique des disciplines : les objectifs généraux, les principes méthodologiques -Technique de construction de fiches : l'en-tête, la démarche. - les approches pédagogiques : la situation-problème, le brainstorming, visite de site, l'enquête etc. -Eléments de psychologie et de théorie des apprentissages -l'évaluation des apprentissages -les types d'évaluation : l'évaluation formative, sommative, diagnostique, -la taxonomie de Bloom -Les techniques de maîtrise de la classe : la gestion du travail et de la discipline -la pédagogie différenciée : définition, utilité, mise en œuvre -la pédagogie participative : l'implication de l'élève,	-Maîtriser l'organisation et la conduite des situations d'apprentissage -Maîtriser les contenus et les processus d'apprentissage -Maîtriser la conception et la mise en œuvre des dispositifs de participation et d'implication des élèves dans les apprentissages - Etre capable de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs de différenciation et d'activités de formation optionnelles - Etre capable de pratiquer divers types d'évaluation et de les articuler - Etre capable de gérer la discipline dans la classe - Etre capable de réfléchir sur sa	Les ressources mobilisées sont importantes mais certaines d'entre elles sont les mêmes que celles observées au niveau de la TC1 portant sur la didactique. On note également la présence des critères de processus portant sur les démarches à évaluer en cours de réalisation de la tâche.

	les capacités d'auto-évaluation -La pédagogie non directive : les activités de formation optionnelle	pratique, de s'auto-évaluer après une prestation pédagogique afin de prendre les dispositions idoines	
TC4. <u>Législation et Déontologie.</u> -Production pertinente adéquate à la consigne - Production orale originale -Interprétation correcte du cas pratique -Présentation soignée du travail - Production cohérente sur le plan sémantique - Utilisation correcte des outils et concepts de l'activité - Expression correcte de la langue	-Le cas pratique : définition, caractéristique, technique de traitement - Les autorisations d'absence : les autorisations « simples » d'absences, les autorisations spéciales d'absences (autorisation avec solde, autorisation d'absence sans solde) -Les permissions : les permissions exceptionnelles d'absences (le Principe, cas d'obtention et durée, les effets) Références : les décrets 76-147 du 5 février 1976 et 79-640 du 29 juin portant délégation de pouvoir aux Gouverneurs et Préfets. - Les absences illégales : l'absence irrégulière, l'abandon de poste, la procédure (au niveau du chef hiérarchique, au niveau du coupable) Références : Circulaires ministérielles N° 89 /MFPT/DFP du 3 juin 1960, N° 7419/MEN du 1^{er} -12-67, N° 2053/MEN/ du 15 mars 1968 portant respectivement abandon de poste, la procédure d'abandon de poste, la reprise de service des maîtres ayant quitté leur poste. -Les sanctions	- Maîtriser les techniques de traitement d'un cas pratique -Etre capable de reconnaître et d'appliquer ses droits et devoirs inhérents aux absences, aux permissions en se référant aux décrets et circulaires en vigueur -Maîtriser les types de sanctions et leurs contextes d'application -Maîtriser les responsabilités du Directeur d'école sur les absences et les permissions de ses adjoints -Maîtriser les obligations morales de l'enseignant vis-à-vis de l'école et de la société en général -Maîtriser les attitudes et comportements attendus chez l'enseignant à l'école	Les critères sont identiques pour les deux cas pratiques proposés. Le nombre de ressources mobilisées est important. On note également l'aspect inédit de chaque tâche à travers des cas pratiques différents les uns des autres.

	administratives : les sanctions positives, les sanctions négatives (les sanctions des 1^{ers}, 2^{ème}, 3^{ème} degrés) -Mission et responsabilité de l'instituteur : la mission de l'éducateur, la responsabilité (vis-à-vis des enfants, vis-à-vis des parents, vis-à-vis de l'Etat, de la société et de l'humanité, vis-à-vis de moi-même)	et en dehors d'elle	
TC5. Critique de cahier : -Production orale pertinente adéquate à la consigne -Interprétation correcte du cahier -caractère complet de la réponse -Production sémantiquement cohérente -Utilisation correcte des outils et concepts de la critique de cahier.	- Les différentes étapes d'une critique de cahier -Le cahier de charge du maître -Décret 791165 portant horaires et programmes de l'enseignement élémentaire -Les emplois du temps officiels des classes du CI au CM2 -L'évaluation des apprentissages : la taxonomie de Bloom -Les différents types de cahier : le cahier de devoirs journaliers, le cahier de roulement, le cahier d'expression écrite, le cahier de compositions mensuelles	- maîtriser les différentes étapes d'une critique de cahier -Maîtriser les programmes et les emplois du temps en vigueur du CI au CM2 -Etre capable d'identifier les formes d'évaluation adaptées à chaque leçon - Etre capable de reconnaître chaque type de cahier -Etre capable d'analyser de manière critique un cahier quelconque	Les critères seront identiques pour toutes les tâches proposées. Le nombre de ressources mobilisées est élevé et permet de s'assurer de la complexité de la tâche.
TC6. Responsabilité entière : -Prestation pertinente, adéquate aux situations effectivement rencontrées -Caractère complet des	-Toutes les ressources inhérentes à la pratique de classe (réf TC3), la critique de cahier (réf TC5) -Toutes les ressources sur la Législation	-Etre capable d'organiser et de conduire des situations d'apprentissage -Etre capable de tenir correctement les registres et documents	Beaucoup de ressources sont mobilisées, mais certaines d'entre elles sont les mêmes que celles de la TC3 portant sur la pratique

réponses apportées -Production personnelle originale, créativité -Maîtrise de la classe du point de vue de la discipline -Utilisation correcte de la langue -Tenue correcte des registres et documents de gestion de la classe	scolaire et la Déontologie -La tenue des registres et documents : le registre d'appel journalier, le journal de classe, les fiches pédagogiques -La gestion des cahiers de devoirs, de roulement, d'expression écrite -Les techniques d'auto-évaluation	disponibles dans la classe -Etre capable d'organiser et de mettre en œuvre des dispositifs d'évaluation liés aux apprentissages -Etre capable d'accomplir ses devoirs, de réclamer ses droits et de trouver des solutions à des problèmes d'éthique inhérents à la profession. -Maîtriser les techniques d'auto-évaluation -maîtriser un problème de la pratique professionnelle et proposer des mesures pédagogiques pertinentes.	de classe. Quelques aspects sont cependant inédits.
--	--	--	---

Sources : EFI de Dakar '*Grille d'évaluation des tâches complexes*' Janvier 2009

IV-2-3 Analyse et interprétation des résultats de la validité des tâches complexes

❖ Le caractère inédit des tâches

L'aspect inédit n'apparaît que sur deux tâches complexes (TC2.Législation/Déontologie et TC6. Responsabilité entière). Cela nous montre toute la difficulté qui réside dans l'évaluation de l'inédit, un critère qu'on ne retrouve pas dans les situations et qui est pourtant déterminant pour l'atteinte de la validité. On peut alors déduire de ce qui précède que les stagiaires ont tendance à résoudre des tâches complexes déjà rencontrées dans les apprentissages. Il faut cependant reconnaître qu'il est difficile pour un formateur d'administrer des tâches qui soient en dehors des apprentissages réalisés.

❖ Le nombre d'observations critériées

Le "Référentiel des critères" suggère également de construire l'épreuve d'évaluation de façon telle que le stagiaire ait trois occasions indépendantes de montrer sa maîtrise de chaque

critère. Seules les TC1 (Didactique des disciplines) et TC2 (Planification) satisfont à cette exigence. Les critères étant difficilement vérifiables à plusieurs reprises, l'EFI a surtout mis l'accent sur les types de critère à vérifier dans les tâches complexes proposées.

❖ Les critères des tâches issues de la même famille de situation

Là encore, les critères identiques pour toutes les tâches issues de la même famille de situation ne sont respectés que dans la TC1 (Didactique des disciplines) et la TC3 (Pratique de classe). A ce niveau, les fiches ou les prestations appartenant à la même famille de situation (c'est-à-dire relevant de l'Etude du Milieu, du Français ou encore des Mathématiques) possèdent des critères identiques. C'est pourquoi, il serait mieux d'identifier, pour chaque famille de situation, les critères spécifiques afin d'augmenter considérablement la validité des tâches.

❖ La liaison des critères avec la compétence

Les critères en lien avec les compétences visées se retrouvent presque dans toutes les tâches mais ils ne sont pas complets si on se réfère aux ressources observées au tableau 6 ci-dessus. Cela montre que les Inspecteurs-formateurs ont quelques difficultés à rassembler tous les critères nécessaires à la construction d'une tâche complexe. Il faudrait élaborer un référentiel de compétences pertinent étroitement lié aux tâches identifiées. Il s'agit de concevoir les cours théoriques de telle sorte que toutes les compétences attendues soient connues des stagiaires.

❖ Les critères de processus

Ils apparaissent à peine au niveau des tâches complexes. Pourtant, cet aspect est perceptible dans des ressources et compétences identifiées au tableau 6 ci-dessus. Il s'agit à partir de processus métacognitifs d'amener les futurs enseignants à s'auto-évaluer, à réfléchir sur leurs démarches de résolution des tâches complexes. Malheureusement, les formateurs n'intègrent pas toujours ces processus métacognitifs dans leurs cours. Il faudra sans cesse confronter les stagiaires à cette réflexion essentielle à l'amélioration progressive et individuelle de la pratique professionnelle des enseignants en exercice.

❖ Le niveau de maîtrise des critères

Il est absent dans toutes les tâches soumises à notre étude. Pourtant, il ne manque pas de jouer un rôle important dans l'administration des notes chiffrées qui sont déterminantes au niveau de l'évaluation finale des stagiaires.

❖ Le nombre de ressources mobilisées dans les tâches

A ce niveau, le nombre de ressources observées dans toutes les tâches analysées (voir le tableau ci-dessus) peut nous permettre d'affirmer effectivement la complexité des situations que nous avons étudiées tout au long de cette recherche.

❖ L'indépendance des critères les uns des autres

Elle n'est pas respectée dans la presque totalité des tâches complexes. Ce qui signifie que l'échec, ou la réussite, d'un critère pourrait entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite, d'un autre critère. Cela est perceptible dans certaines tâches comme la TC2 où *'la production pertinente adéquate à la consigne'* englobe *'la production pertinente sur le plan de la progression'*; la TC3 dans laquelle *'le respect des principes psychopédagogiques de l'activité'* prend en compte *'la prestation pédagogique cohérente'*

IV-3 SYNTHÈSE DES RESULTATS DE LA PERTINENCE ET DE LA VALIDITE

Notre recherche consistait à voir dans quelles mesures on pouvait évaluer la pertinence et la validité des tâches complexes proposées dans une évaluation de la formation portant sur les compétences. Les hypothèses que nous avons émises étaient de supposer que les enseignants « craie en main » estimaient la pertinence des tâches complexes en fonction d'un référentiel lié à leur expérience personnelle alors que les inspecteurs, concepteurs des tâches complexes utilisaient le référentiel de manière non systématique et non explicite pour construire leurs tâches complexes.

Les résultats obtenus montrent que les enseignants 'craie en main' évaluent la pertinence des tâches complexes en fonction d'un référentiel personnel lié à leur pratique, à leur expérience, à leur lecture personnelle du contexte éducatif et non au référentiel de compétences des EFI qui doit pourtant constituer le fondement des tâches complexes proposées. En d'autres termes, ils ne peuvent examiner la pertinence d'une tâche que s'ils l'ont eux-mêmes exécutée à l'occasion de leurs activités professionnelles. Mais dans notre cas, le référentiel implicite des enseignants semble prendre le pas sur le référentiel de l'Institution dans la mesure où le

premier prend en compte les réformes et les innovations dans une logique d'anticipation, d'adaptation contrairement au second qui a tendance à se routiniser. Ce qui peut donner des enseignants qui sortent nouvellement des EFI avec des compétences dont certaines ne sont plus en phase avec le contexte éducatif du moment.

Les résultats présentés ci-dessus montrent également que la validité des tâches complexes est loin d'être atteinte si on se réfère au "Référentiel des critères" que nous avons appliqué. Seuls deux des critères (le nombre de ressources mobilisées ; la liaison des critères avec la compétence) sur les huit du "Référentiel des critères" ont été retrouvés dans les tâches complexes proposées. Les inspecteurs, concepteurs de ces tâches ont donc des difficultés découlant de l'inexistence d'un modèle d'analyse de référence qui permettrait d'assurer la validité des informations recueillies. D'une part les formateurs élaborent donc des tâches sans recourir à un cadre théorique précis. D'autre part, ils laissent en rade deux compétences de base (N°4 et N°5) citées dans le socle minimal du référentiel des EFI. D'où la remise en cause de la nécessité de mettre en place un socle minimal de compétence qui ne sera pas toujours scrupuleusement respecté par les formateurs-concepteurs.

En définitive, une part importante de la construction des tâches complexes reste dépendante d'un référentiel implicite ne tenant pas toujours compte des recommandations de l'Institution. Ce qui nous conduit à penser que les inspecteurs, concepteurs des tâches complexes travaillent de manière individuelle dans leur discipline respective, sans concertation préalable.

L'Approche Par les Compétences exige pourtant une coordination permanente, seule gage de conception de tâches complexes qui puissent mobiliser et articuler toutes les ressources acquises et adaptées au contexte pour en faire de véritables compétences chez les Volontaires de l'Education. Par conséquent, il nous paraît important de dégager plus loin un certain nombre de propositions en vue d'améliorer la validité et la pertinence des tâches complexes dans l'évaluation des compétences en formation initiale des futurs maîtres.

IV.4 LES DIFFICULTES RENCONTREES

-Difficultés liées au temps et au choix des enseignants

Au regard de notre calendrier trop chargé et du démarrage un peu tardif de notre recherche, le temps nous était compté compte tenu des problèmes de disponibilité qui pouvaient se poser du côté des enseignants avec les grandes vacances qui s'approchaient. Il fallait profiter du mois

de juin disponible pour l'administration du pré-test et du guide d'entretien qui demandait un peu de temps.

Conséquences : ces outils n'ont pas été affinés comme nous le souhaitions pour mieux formuler le guide d'entretien et le "Référentiel des critères". Néanmoins, ils nous ont permis de les exploiter à leur maximum.

En outre, avec les critères que nous avons fixés pour les cibles du guide d'entretien, nous avons rencontré quelques problèmes pour trouver des enseignants qui correspondaient à ce profil. A ces difficultés temporelles, se sont ajoutés des écueils matériels.

- Difficultés matérielles

La bibliothèque du CESAG était assez fournie. Cependant, certains ouvrages étaient invisibles ou difficilement accessibles. Tout cela a rendu difficile notre accès à certains documents et a quelque peu affecté la qualité de l'exploitation. L'administration et la collecte des données ont nécessité quelques déplacements dont le coût était quelques fois difficile à supporter.

Cependant, ces difficultés ne nous ont pas empêchés de formuler des propositions en termes de recommandations générales d'une part et de solutions concrètes d'autre part.

VI. PROPOSITIONS

VI-1 RECOMMANDATIONS GENERALES

De cette recherche effectuée, certaines constantes se dégagent dans les indices permettant d'évaluer la pertinence et la validité des tâches complexes :

- Absence de concertation entre les différents acteurs dans la conception des tâches complexes ;
- La non prise en compte du référentiel de compétences des EFI par les inspecteurs-concepteurs ;
- L'absence de stratégie de veille permettant d'adapter et de réadapter sans cesse les Compétences de Base aux innovations souhaitables et réalistes ;
- Difficulté pour les formateurs à respecter explicitement les contraintes découlant d'un cadre théorique qui permettrait d'assurer la validité des informations recueillies ;
- Absence d'indicateurs harmonisés afin de donner du sens aux critères choisis.

Au regard des analyses que nous avons faites sur la pertinence et la validité des tâches complexes en évaluation de la formation initiale des maîtres, nous pensons qu'il n'est pas recommandé de laisser s'installer un malentendu entre les pratiques de référence et la manière de s'y référer. Les différents acteurs (enseignants, formateurs) ont besoin de pouvoir se comprendre, de négocier ensemble les pratiques de référence, c'est-à-dire pouvoir négocier la nature des compétences, des critères de validité et la manière de les traduire dans des tâches complexes.

Nous estimons que des tâches complexes pertinentes et efficaces sont d'inspiration systémique, c'est-à-dire qu'elles tiennent compte de tous les éléments liés au contexte actuel de l'éducation, à l'implication effective de tous les acteurs concernés de près ou de loin dans la construction des tâches complexes, aux besoins diversifiés des stagiaires, à la pédagogie centrée sur l'Approche Par les Compétences, à l'élaboration d'un cadre théorique permettant de déterminer les critères de validité et des indicateurs fiables.

En définitive, développer la pertinence et la validité des tâches complexes signifie pour nous, passer au crible tout ce qui est lié à sa conception et envisager des changements qu'on pourrait proposer sous forme de solutions concrètes.

VI-2 SOLUTIONS CONCRETES

Voici des actions que nous pensons propres à favoriser et à développer la pertinence et la validité des tâches complexes en évaluation de la formation initiale des maîtres.

❖ Créer une cellule de concertation des acteurs

Il s'agit de trouver des moments de rencontre périodique, de travail collaboratif entre les différents acteurs intervenant dans la conception ou l'application des tâches complexes. Cela permet de favoriser les concertations entre les enseignants du terrain et les inspecteurs-concepteurs de ces situations d'évaluation afin d'éviter les incohérences qui peuvent survenir entre l'école de formation et le milieu professionnel. Les tâches complexes proposées doivent être soumises à l'appréciation des enseignants 'craie en main' qui pourraient donner leur point de vue sur leur pertinence en les amendant au besoin.

❖ Réactualiser le référentiel de compétence

Adopter une stratégie de veille afin d'établir la congruence entre les tâches complexes proposées et les exigences professionnelles du métier. Le référentiel de compétences des EFi ne peut point être figé. Il est obligé d'être en phase avec les réformes projetées, les

innovations, les mutations perpétuelles du monde. C'est pourquoi des Compétences de Base peuvent à tout moment disparaître du référentiel au profit d'autres. Elles n'ont que des valeurs relatives étroitement liées au contexte de l'éducation, à la loi d'orientation du pays concerné. Par conséquent, la réactualisation des tâches complexes dans une structure de formation des enseignants devient une primauté et même une priorité pour la formation en général et l'évaluation en particulier.

❖ Définir les familles de situation

Pour évaluer des compétences à partir des tâches complexes, il faut s'assurer que ces dernières sont comprises effectivement dans une famille de situations qui, elle-même est acceptée tant par l'EFI que par les enseignants praticiens. Les maîtres avec lesquels nous nous sommes entretenus, affirment souvent que les situations proposées sont artificielles. Il faut donc que les différents acteurs puissent clarifier quelles caractéristiques doivent inclure les tâches complexes pour tenir compte de la réalité du terrain.

❖ Elaborer une procédure de vérification des critères de validité

Au niveau de notre mémoire, nous avons élaboré notre propre "Référentiel des critères" sur la base de certains travaux d'auteurs. Mais l'essentiel est qu'on puisse se fonder sur une procédure de vérification pertinente avec laquelle les inspecteurs-formateurs ne rencontreraient pas de contraintes en vue d'assurer la validité des tâches complexes. Pour atteindre cet objectif, l'EFI doit être explicite par rapport à l'ensemble des curricula de formation de manière à permettre à tous les acteurs d'accéder au processus effectif de construction des compétences et des tâches. Par conséquent, le choix au préalable d'un cadre théorique, fondement des critères de validité que devraient requérir les tâches complexes devient une étape incontournable dans le processus de construction des situations d'évaluation de la formation.

❖ Nommer un « Conseiller à la Gestion Prévisionnelle des Compétences »

Nous estimons qu'il est opportun de créer dans chaque EFI, un poste de « Conseiller à la Gestion Prévisionnelle des Compétences » qui se chargera d'établir des associations avec les divers acteurs du milieu scolaire afin d'améliorer l'efficacité et la pertinence de l'évaluation en formation initiale des maîtres.

CONCLUSION GENERALE

Depuis plus de deux décennies, on assiste véritablement à une crise scolaire qui secoue la majorité des pays du tiers-monde. Des crises économiques aiguës doublées d'une maladroite orientation politique en matière d'éducation ont fini d'installer une léthargie au sein de l'école. Sous cet angle, elle se doit de revoir sans cesse son organisation, ses contenus et ses approches pour s'adapter dans un monde où les performances dans les domaines de la qualité des enseignants formés constituent un pas important vers la formation de ressources humaines nécessaires pour le développement.

L'école sénégalaise, n'ayant pas échappé à ces crises cycliques et même annuelles, a vu les autorités en vingt ans mener plusieurs réformes du modèle de formation des enseignants. C'est ainsi que se sont succédé tour à tour les modèles de l'Ecole Normale William Ponty, du Cours Normal de Mbour, des Centres de Formation Pédagogique, des ENR, des EFI. Et tout cela couronné en 2000 par un nouveau dispositif de formation centré sur la Compétence. Ces réformes avaient pour objectif d'augmenter de manière significative l'accès à l'éducation et de dispenser au final un enseignement de qualité.

C'est d'ailleurs cet objectif qui justifie la mise en œuvre du PDEF avec sa composante qualité qui constitue un point important dans la politique éducative.

C'est justement dans cette perspective d'amélioration des rendements scolaires que nous avons choisi d'analyser la pertinence et la validité des tâches complexes en évaluation de la formation initiale des Volontaires de l'Education.

Pour ce faire, des instruments ont été conçus (cadre théorique, guides d'entretien) pour recueillir des données dont l'analyse et l'interprétation ont montré :

- la non prise en compte du référentiel de compétence des EFI par les formateurs-concepteurs ;
- l'absence de stratégie de veille permettant d'adapter et de réadapter sans cesse les Compétences de Base aux innovations souhaitables et réalistes ;
- la difficulté pour les formateurs à respecter explicitement les contraintes découlant d'un cadre théorique qui permettrait d'assurer la validité des informations recueillies ;
- l'absence d'indicateurs harmonisés afin de donner du sens aux critères choisis.

Au regard de tout ceci, nous avons fait des propositions sous forme de recommandations générales dont les principes sont les suivants :

-Eviter de laisser s'installer un malentendu entre les pratiques de référence et la manière de s'y référer.

-Partir de manière systématique du référentiel de compétence des EFI pour construire les tâches complexes.

Des solutions concrètes ont également été proposées :

- Créer une cellule de concertation des acteurs autour de la construction des tâches complexes.
- Réactualiser sans cesse le référentiel de compétence en fonction des exigences du moment.
- Définir les familles de situation aussi bien acceptées par l'EFI que par les enseignants du terrain.
- Elaborer de commun accord une procédure de vérification des critères de validité devenant une référence pour tous les formateurs-concepteurs des tâches complexes.

En définitive, la formation des maîtres ne sera efficace que si tous ceux qui l'assurent sont en contact réel avec le terrain et ont été eux-mêmes préparés à cette mission. Les enseignements des inspecteurs-formateurs dans les EFI doivent être conçus dans un rapport fécond avec les réalités du terrain. Les maîtres d'application qui accueillent les stagiaires dans leurs classes et qui observent ces derniers lorsqu'ils enseignent, doivent être considérés comme des acteurs à part entière de la formation : ils seront associés en amont et en aval à la conception de la formation comme à l'évaluation des stagiaires, car ils participent pleinement à l'acquisition des compétences professionnelles des futurs maîtres.

Les EFI devront donc faire travailler ensemble les différents acteurs de la formation, inspecteurs-formateurs et maîtres d'application, leur collaboration effective, malheureusement rare dans les écoles, étant indispensable au succès de la formation professionnelle.

Dans le travail de déclinaison des compétences en connaissances, capacités et tâches complexes correspondantes, il faudra veiller à bien tenir compte des conditions effectives du travail de l'enseignant comme des objectifs fixés par la loi d'orientation 91-22, pour construire un référentiel complet et un cadre théorique portant sur les critères de validité en lien étroit avec ce que la pratique du métier exige au quotidien.

La recension précise des ressources indispensables aux compétences nécessitera sans doute des ajustements réguliers par rapport à ce qui sera proposé en évaluation des compétences des enseignants dans la formation initiale.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

§§§§§§§§

I/ OUVRAGES GENERAUX

1. De Landsheere, V. (1987). *Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire. Perspectives*, 17(1), 41-50.
2. De Ketele, J-M. (1989), 'L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation', Cahiers de la Fondation universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
3. De Ketele, J-M. (1996), "L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?" *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, 23, 17-36
4. De Ketele JM, Gérard FM (2004), *Mesure et évaluation en Éducation*, - bief.be
5. Le Boterf, G. (1999). *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences*. Dans Carré, P. & Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 335-353). Paris: Dunod.
6. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin Newman,
7. Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
8. Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
9. Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (Dir), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-199). Paris : PUF.
10. Roegiers, X. (2004), *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles: De Boeck.
11. Roegiers, X. (2000, 2^{ème} édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
12. Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.

II/ OUVRAGES PORTANT SUR LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. **Chauchat, J.H** (2002), *"Echantillonnage, validation et généralisation en extraction des connaissances à partir des données"*, Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière-Lyon 2.
2. **Grawitz Madeleine** : (2001) *Méthodes des sciences scolaires*, Dalloz.
3. **Michelle Lessard-Hebert** (1997), *Recherche-action en milieu éducatif*, Montréal, Editions nouvelles
4. **Selltiz et al.** (1997), *Méthode de recherche en science sociale*, Montréal, Les Éditions HWR.

III/ REVUES

1. **Collins, A., Brown, J. S. & Duguid, P.** (1989), *Cognition contextualisée et culture de l'apprendre.* (PP 32-42). Recherche en éducation.
2. **François Guillemette et Clermont Gauthier**, 15 octobre 2008 « *L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique* », *Recherches & éducations*, URL
3. **Gerard, François-Marie**, avril 2002 « *L'indispensable subjectivité de l'évaluation.* » Antipodes, N°156, 24-36.
4. **Monnard, I., Galland, A. & Coen, P.-F.,** (2008), « Un modèle pour construire des tâches complexes valides dans la formation des enseignants ». *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève.
5. **Roland Louis, France Jutras et Hélène Hensler**, 21/ 4/ 1996 « *Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres.* » Revue canadienne de l'Education.

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANT

I/ IDENTIFICATION

- 1- Prénoms et Nom
- 2-Age.....3- Sexe.....
- 4-Ancienneté dans l'enseignement.....
- 5-Diplômes académiques.....
- 6-Formations suivies.....
- 7-Diplômes professionnels.....
- 8-Ancienneté dans le corps.....
- 9-Ancienneté dans l'établissement.....
- 10-Grade actuel.....

II/ IDENTIFICATION DE LA STRUCTURE

- 1- Ecole élémentaire publique.....
- 2- IDEN de.....
- 3- Quartier.....

III/ CONNAISSANCE THEORIQUE DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES

1. Avez-vous entendu parler du Curriculum de l'Education de Base, de l'Approche Par les Compétences élaborés par le Ministère de l'Education du Sénégal ?

Oui

Non

☐☐

Si oui dites à quelle occasion (collègue, équipe pédagogique, séminaire, autre occasion).....

2. Quel sens donnez-vous alors au concept d'Approche Par les Compétences ?
(Définition personnelle si possible)

IV/ PERTINENCE DES TACHES COMPLEXES

1/ Soient les tâches complexes suivantes proposées dans l'évaluation des compétences des Volontaires de l'Education :

TC1. Didactique : Après avoir défini la notion de nombre et montré son utilité, élaborer une fiche sur la présentation d'un nombre à la première étape.

TC2. Planification : En vous servant des supports ci-dessous, élaborer une planification mensuelle.

Supports :

-Extrait du programme :

Discipline	Contenu
Grammaire	Le verbe/ Le verbe s'accorde avec son sujet/ Le nom chef du groupe/ L'adjectif qualificatif/ L'adjectif qualificatif épithète/ Le sujet du verbe/ La phrase : décomposition en termes
Géométrie	Le rectangle : calcul d'une dimension/ le carré/ Le périmètre du carré/ La surface du carré/ La surface du rectangle/ Le périmètre du rectangle
Observation	L'organisation générale du corps humain / la peau et le toucher/ Les muscles et les articulations/ Hygiène de la peau/ Le squelette et les os/ Hygiène de la vue/ L'œil/ Hygiène du squelette

Calendrier du mois de novembre :

L	M	M	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

-Emploi du temps : classe de CM1

Activités \ Mois	L	M	M	J	V	S
Grammaire		X		X		
Géométrie			X			
Observation		X			X	

TC3. Pratique de classe : A partir de la Planification mensuelle de votre maître d'application, élaborer d'abord des fiches en mathématiques, en étude du milieu et en français avant de les mettre en œuvre dans la classe conformément aux indications méthodologiques en vigueur.

TC4. Législation et Déontologie : Etude de cas pratiques :

1°/ Un maître de CM1 totalise une dizaine de jours d'absence injustifiée. Il trouve ses absences normales car son enfant est malade et a besoin de soin. Le directeur, après plusieurs

entretiens, en rend compte à l'inspecteur ; ce qui fâche le maître et contribue à détériorer les rapports.

Analyse la situation, les positions respectives de l'enseignant et du directeur au regard des textes. Quelles conclusions en tires-tu par rapport aux obligations de chacun ? Quelles sont les sanctions encourues ?

2°/ Un enseignant surpris en état d'ébriété s'exclame :

« C'est ma vie privée. Cela ne vous regarde pas. Et puis, je fais bien mon travail à l'école. »

Qu'en pensez-vous ? A-t-il raison de le dire ? Justifiez votre réponse.

TC5. Critique de cahier : A partir de ce cahier d'élève soumis à votre réflexion, faites une critique objective du travail de l'élève et de son maître. Proposez éventuellement des solutions d'amélioration.

TC6. Responsabilité entière : En vous référant aux textes en vigueur reçus au niveau des apports théoriques des différents dispositifs de formation (théorie, pratique, exposés des stagiaires, ateliers), prenez en main la gestion pédagogique, administrative et matérielle de la classe pendant deux jours.

1) Citez les différentes ressources (capacités et compétences) nécessaires pour réaliser la tâche.

.....

.....

.....

.....

2) Selon vous, les compétences mobilisées par la tâche, sont-elles pertinentes en regard de la profession ?

.....

.....

.....

.....

3) Pensez-vous-vous-même réaliser cette tâche au quotidien ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) N'existe-t-il pas d'autres tâches qui pouvaient être priorisées au détriment de celles proposées par l'EFI de Dakar ?

.....

.....

.....

.....

5) Quelles remarques ou commentaires faites-vous concernant les 3 tâches que vous avez analysées ?

.....

.....

.....

.....

6) Identifiez la tâche qui, selon-vous est la plus représentative de votre métier.

.....

.....

.....

IMPRESSIONS

7) Autres suggestions, observations relatives à la pertinence des tâches complexes proposées à l'EFI de Dakar. (Votre dernier mot en 3 lignes)

.....

.....

.....

TABLE DES MATIERES

§§§§§§§§

REMERCIEMENTS	I
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	II
LISTE DES TABLEAUX.....	III
SOMMAIRE.....	IV
<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	01
<u>I : PROBLEMATIQUE</u>	04
I.1 Contexte.....	04
I.2 Position du problème.....	06
I.3 Justification de la recherche.....	10
I.4 Objectif de la recherche.....	12
I.5 Hypothèse de la recherche.....	12
<u>II. CADRE CONCEPTUELLE</u>	13
II.1 Revue de littérature.....	13
II.2 Clarification conceptuelle.....	23
II.3 Approche historique de la formation des maîtres au Sénégal.....	27
<u>III. CADRE METHODOLOGIQUE</u>	35
III.1 Cadre d'étude.....	35
III.2 Présentation de la population et de l'échantillon.....	36
III.2.1 Population ciblée.....	36
III.2.2 Echantillonnage.....	36
III.2.2.1 La méthode de l'échantillonnage.....	37
III.2.2.2 La technique de l'échantillonnage.....	37
III.2.2.3 La taille de l'échantillon.....	37
III.2.2.4 Le choix des tâches complexes.....	38
III.2.2.5 Le choix des enseignants.....	38
III.3 Présentation et description des instruments de collecte et d'analyse des données.....	38
III.3.1 Caractéristiques des instruments.....	39
III.3.2 Présentation du contenu des instruments.....	41
III.3.2.1 Contenu du guide.....	41
III.3.2.2 Le Référentiel des critères.....	42
III.3.2.3 L'administration du guide d'entretien.....	43

III.4 Le mode d'analyse des données.....	43
III.5 Procédure d'analyse et d'exploitation des données.....	43
III.5.1 Les données liées à la pertinence.....	43
III.5.2 Les données liées à la validité.....	44
III.5.3 Synthèse des résultats obtenus.....	44
III.5.4 Corpus de la recherche.....	45
IV. <u>ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS</u>	47
IV.1 Pertinence des tâches complexes	47
IV.1.1 Identification des enseignants.....	47
IV.1.2 Connaissances théoriques de l'APC.....	49
IV.1.3 Analyse de la pertinence du point de vue des enseignants.....	50
IV.2 Validité des tâches complexes	54
IV.2.1 Grille d'évaluation des tâches complexes de l'EFI de Dakar.....	54
IV.2.2 Vérification des critères de validité des tâches.....	56
IV.2.3 Analyse et interprétation des résultats de la validité des tâches complexes.....	60
IV.3 Synthèse des résultats de la pertinence et de la validité	62
IV.4 Les difficultés rencontrées	63
V. <u>PROPOSITIONS</u>	64
V.1 Recommandations générales	64
V.2 Solutions concrètes	65
<u>CONCLUSION GENERALE</u>	67
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE	69
ANNEXES	71
TABLE DES MATIERES	76