

# LIENS

*Nouvelle Série*

ISSN 0850 – 4806

Juillet 2020

N°29- Volume 2



Revue Francophone Internationale

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Sénégal

# Liens

*Nouvelle Série*

Issn 0850 - 4806  
Juillet 2020  
N°29 - Volume 2



Revue de la Faculté  
Des Sciences et Technologies  
de l'Education et de la  
Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

# Liens

*Nouvelle Série*

ISSN 0850 – 4806  
Juillet 2020  
N°29 - Volume 2

Revue Francophone Internationale  
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la  
Formation (FASTEF)  
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)  
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal  
[revue.liens@ucad.edu.sn](mailto:revue.liens@ucad.edu.sn)

## **Directeur de Publication**

Ousseynou THIAM

## **Directeurs Adjoint**

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

## **Comité de Patronage**

**Ibrahima THIOUB**, Professeur, Recteur de l'UCAD

**Ibrahima DIOP**, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

**Amadou Moctar MBOW**, ancien Directeur Général de l'UNESCO

**Amadou Lamine NDIAYE**, Professeur, ancien Recteur

**Iba Der THIAM**, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

## **Comité Scientifique**

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne).

## **Comité de Lecture**

*Sénégal* : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD) ) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

*Afrique* : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

*Amérique* : Guy PELLETIER (Canada)

*Europe* : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY (Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY (Belgique) - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

## **Comité de Rédaction**

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

## **Assistant Informatique**

Mamadou Lamine KEBE

## **Assistante Administrative**

Ndèye Fatou NDIAYE SY

## SOMMAIRE

<b>EDITORIAL</b> .....	8
Boubacar Siguiné Sy .....	12
<b>DE LA CARACTERISTIQUE UNIVERSELLE A L'ALPHABET DES PENSEES HUMAINES DE LEIBNIZ</b> .....	12
Souleye Lô.....	32
<b>ANALYSE DE L'EFFET DE LA FORMATION SUR L'EFFICACITE DE LA STRATEGIE DE SERVICE A BASE COMMUNAUTAIRE (SBC) INITIEE PAR L'ONFG ENFANCE ET PAIX DANS LA REGION DE SEDHIOU</b> .....	32
Amadou Yoro Niang .....	52
<b>PERTINENCE ET VALIDITE DES TACHES COMPLEXES PROPOSEES DANS L'EVALUATION CERTIFICATIVE DES ELEVES-MAITRES DU CRFPE DE DAKAR</b> .....	52
Bérédougou Koné, Denis Dougnon, Sory Doumbia .....	82
<b>LA PEDAGOGIE PAR SITUATION-PROBLEME : LES PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS DE SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE DES LYCEES AU MALI</b> .....	82
Esther Somé-Guiébré .....	98
<b>MODELE DES PPP DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES : EST-ELLE UNE OPPORTUNITE D'ACQUISITION DE L'ANGLAIS</b> .....	98
Ibra Mboup, Sulynet Torres Santiago .....	114
<b>ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN SENEGAL</b> .....	114
Papa Maïssa Coulibaly .....	132
<b>TEACHING AND LEARNING ENGLISH WITH SMARTPHONES: USES, PRACTICES AND TRENDS</b> .....	132

Moussa Thiaw .....	154
<b>POUR UNE DIDACTIQUE DU TEXTE : DE LA CONSTRUCTION DU SENS AUX STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT .....</b>	<b>154</b>
Mamadou Thiaré .....	164
<b>LA CONSTRUCTION DU SAVOIR GEOGRAPHIQUE A TRAVERS LE PROGRAMME PEDAGOGIQUE EN VIGUEUR DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN ET SECONDAIRE GENERAL AU SENEGAL .....</b>	<b>164</b>
Amadou Mamadou Camara, Amadou Tidiane Bâ .....	182
<b>DES COURS DE GEOGRAPHIE POUR QUELLES FINALITES AU SENEGAL ? ANALYSE DU DISCOURS ET DES PRATIQUES DES PROFESSEURS DE COLLEGE EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN CLASSE DE SIXIEME.....</b>	<b>182</b>
Désiré Poussogho, Richard Nanema, Mamadou Sanogo .....	200
<b>TIC ET AMELIORATION DE LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS EN CLASSE A TRAVERS L'EXEMPLE DE LA FONDATION KAMALPHA AU BURKINA FASO .....</b>	<b>200</b>
Salimata Séné .....	216
<b>EVOLUTION DES THEORIES ET MODELES D'APPRENTISSAGE: QUELLE PLACE DES TICE ? .....</b>	<b>216</b>
Mathias Kei .....	234
<b>LA REPRESENTATION DE L'AVENIR : ELEMENTS CENTRAUX PRIORITAIRES ET ADJOINTS CHEZ LES JEUNES IVOIRIENS, CAS DES ETUDIANTS DE MASTER 2 DU DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITE FELIX HOUPHOUËT BOIGNY.....</b>	<b>234</b>
Bouré Diouf.....	254
<b>TEXTE ET HYPOTEXE : POLYPHEME HUMANISE PAR EURIPIDE .....</b>	<b>254</b>

Cheikh Amadou Kabir Mbaye .....	268
<b>UNE SI LONGUE LETTRE OU L'EXPRESSION D'UNE CULTURE FRAGMENTEE.....</b>	<b>268</b>
Alioune Sow .....	288
<b>HISTOIRE ET MYTHE DANS LA NUIT DE NOËL 1914 (1915) DE CLAUDEL ET L'EXIL D'ALBOURI (1967) DE CHEIK ALIOU NDAO .....</b>	<b>288</b>
Célestine Dibor Sarr .....	302
<b>LE RECIT D'ENFANCE : UN DIALOGISME ENTRE REALITÉ ET FICTION DANS ENFANCE (1983) DE NATHALIE SARRAUTE.....</b>	<b>302</b>
Ahmadou Bamba Ka .....	318
<b>L'ESPACE CAMUSIEN ENTRE REALISME ET SYMBOLISME .....</b>	<b>318</b>
Ibrahima Ndiaye .....	336
<b>BALZAC ENTRE QUETE ET ENQUETE : LA RECHERCHE D'UN TEXTE-MODELE.....</b>	<b>336</b>
Ousseynou Bâ.....	350
<b>LE THEATRE-FORUM DE KADDU YARAAX, UN OUTIL DE COMMUNICATION SANITAIRE EFFICACE ET PARTICULIER .....</b>	<b>350</b>

## EDITORIAL

Le numéro 29, en son volume 2, de la revue de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) : *Liens, nouvelle série*, met une fois de plus à la disposition des chercheurs et autres lecteurs une panoplie d'articles touchant aux sciences de l'éducation et à d'autres disciplines.

En guise de préambule, Boubacar Siguiné Sy évoque, dans son étude, l'un des derniers penseurs de système, Leibniz, qui rêva d'une encyclopédie des sciences. Mais, ce projet passe d'abord par l'établissement d'une science générale dont la première étape reste la caractéristique universelle, un langage univoque calqué sur le modèle du calcul et de la logique.

Souleye Lô analyse quel effet la formation a sur l'efficacité de la stratégie de service à base communautaire (SBC). Cette recherche, assujettie à l'exploration scientifique, est réalisée dans un contexte difficile avec la situation qu'a connue la Casamance de la période qui va de 1980 à 2007. Toujours dans le domaine de la formation, Amadou Yoro Niang, étudie la pertinence et la validité des tâches complexes qui sont proposées à l'évaluation des élèves-maîtres. Il cible ceux du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar, session 2018. Quant à Bérédougou Koné, Denis Dougnon et Sory Doumbia, ils ont le projet d'identifier les perceptions, que les enseignants en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) des lycées du Mali, ont de la pédagogie par situation-problème. Et les résultats de leur étude démontrent que ces enseignants ont des difficultés à mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage efficaces ; d'où un besoin de formation permanent pour améliorer les pratiques de classe.

Esther Somé-Guiébré nous emmène au Burkina Faso avec son article qui explore le rôle du modèle des PPP (presentation-practice-production) dans l'acquisition de l'Anglais comme langue étrangère. L'objectif de cette étude est de voir si cette méthode, souvent rattachée à celles traditionnelles essentiellement basées sur la grammaire, est une opportunité d'acquisition de l'Anglais ou une entrave. Nous restons dans le domaine de l'enseignement des langues, mais cette fois nous nous intéressons à l'espagnol avec cette étude d'Ibra Mboup et de Sulynet Torres Santiago, qui réfléchissent sur les méthodes d'enseignement-apprentissage de la littérature au Sénégal. Ils plaident

pour la mise en place d'un cadre opérationnel et conceptuel adéquat. Pape Meissa Coulibaly exhorte à un usage des téléphones intelligents ou smartphones pour l'enseignement et l'apprentissage de l'Anglais. Cet article dessine les contours de cette innovation pédagogique et bat en brèche les idées selon lesquelles les smartphones constituent des objets de distraction et, parfois même de tricherie, dans l'univers scolaire et universitaire. Moussa Thiaw, quant à lui, évoque dans son article la didactique du texte. Il revient sur les stratégies d'enseignement qui permettent de faire le travail de décodage nécessaire pour comprendre le message délivré par le texte. En effet, rappelons –que le texte est « un tissu d'éléments linguistiques qui forment un ensemble construit, composé et uni ».

Mamadou Thiarié nous fait changer de cap avec l'enseignement de la géographie. Il s'intéresse au nouveau programme de géographie mis en place au moyen et secondaire général au Sénégal depuis 2006. Thiarié se propose, dans son article, d'identifier et d'analyser les approches et les démarches que les enseignants utilisent pour construire le savoir géographique. Amadou Mamadou Camara et Amadou Tidiane Bâ lui emboîtent le pas en réfléchissant sur les finalités de l'enseignement de la géographie au Sénégal, notamment au collège. Ils exhortent, surtout par cet article, les professeurs de collège à mettre l'accent sur les finalités intellectuelles et scientifiques par l'enseignement de contenus appropriés. Il s'agit de construire des citoyens sénégalais ouverts vers le monde, mais enracinés dans leur culture.

Désiré Poussoghon, Richard Nanema et Mamadou Sanogo reviennent sur l'usage des TIC en pédagogie dans l'enseignement au Burkina Faso. Cette étude montre comment l'usage pédagogique des TIC constitue une puissante source de motivation pour les enseignants et les élèves, qui voient respectivement leur rôle se transformer dans la situation d'enseignement-apprentissage. Toujours dans le cadre de l'apport des nouvelles technologies dans l'enseignement, Salimata Séné réfléchit sur la place des TICE dans l'évolution des théories et modèles d'apprentissage. Son article a pour objectif principal d'étudier l'évolution des théories et modèles d'apprentissage compte tenu du contexte actuel de développement des TICE.

Mathias Kei nous ramène en Côte d'Ivoire avec la représentation de l'avenir chez les jeunes ivoiriens : cas des étudiants de master 2. Cet article a pour but de déterminer l'image qui se dégage dans le mental des étudiants quand ils pensent à leur « AVENIR ». Abdaramane Sow

se propose d'estimer les fonctions de production éducationnelle du Sénégal à partir des données du PASEC 2014 au niveau primaire en début et en fin de scolarité. Les résultats obtenus indiquent que l'utilisation répandue de la forme linéaire n'est pas appropriée, du moins en ce qui concerne les données sénégalaises.

En ce qui concerne l'article de Bouré Diouf, il traite d'œuvres d'auteurs classiques, en l'occurrence Homère et Euripide. Dans son étude, Bouré Diouf montre comment Euripide reprend le Polyphème homérique en l'humanisant. Il lui conserve ses traits antiques, mais le présente comme un être social. Cheikh Amadou Kabir Mbaye revient sur un classique de la littérature africaine d'expression française, *Une si longue lettre* de Mariama Bâ. Ce roman lui donne l'opportunité de réfléchir sur la question de l'identité dans une société sénégalaise en pleines mutations. Cet article d'Alioune Sow met en parallèle deux auteurs, appartenant à des univers sociaux différents : Claudel et Cheikh Aliou Ndao. Il a l'objectif de montrer comment les dramaturges associent la dimension historique à celle mythique en les réadaptant en fait littéraire. *La nuit de Noël* 1914 (1915) de Claudel et *L'exil d'Alboury* (1967) ont servi de corpus. Quant à Célestine Dibor Sarr, elle réfléchit sur le récit d'enfance à travers *Enfance* (1983) de Nathalie Sarraute. En effet, cette dernière a ouvert les voies d'une écriture nouvelle axée sur le récit d'enfance qui au-delà du bouclier mémoriel et sensoriel fait accéder à un monde authentique. Cette innovation, témoignant d'une volonté de rompre avec l'autobiographie classique, inaugure une ère nouvelle. Ahmadou Bamba Ka réfléchit sur l'utilisation du cadre spatial chez Albert Camus. Cet auteur, par le génie de la transfiguration littéraire, arrive à plonger le lecteur dans un espace imaginaire globalisant, voire universel, et ce faisant il rend compte de la condition humaine dans toutes ses aspirations. Ibrahima Ndiaye, dans son étude intitulée 'Balzac entre quête et enquête : la recherche d'un texte modèle', traite du statut de l'observateur et sa relation à l'observé, la quête qui met en branle le récit balzacien. Il y évoque les dispositifs annonciateurs des grandes transformations du roman de la modernité. Pour finir, Ousseynou Bâ montre que le théâtre forum est un outil de sensibilisation très efficace dans le domaine sanitaire. L'exemple de la compagnie Kaddu Yaraax fait foi. En effet, grâce aux ressources du théâtre forum des campagnes de communication-sensibilisation sur la santé ont donné des résultats probants.

Ndèye Astou Guèye

*Amadou Yoro Niang*

## **PERTINENCE ET VALIDITE DES TACHES COMPLEXES PROPOSEES DANS L'EVALUATION CERTIFICATIVE DES ELEVES-MAITRES DU CRFPE DE DAKAR**

### **Résumé**

Depuis quelques années, les formations professionnelles initiales des enseignants au Sénégal ont l'obligation de construire leurs curricula en termes de compétences. Ce changement de paradigme exige l'instauration d'un système d'évaluation pertinent et cohérent, capable de mesurer le niveau de qualification réel des futurs enseignants. Dans un contexte marqué par l'amélioration de la qualité de la formation initiale des maîtres, cette étude cherche à analyser la pertinence et la validité des tâches complexes proposées en évaluation certificative des élèves-maîtres du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education (CRFPE) de Dakar. La méthodologie appliquée étant à dominante qualitative, l'échantillonnage non probabiliste a été privilégié. Elle a consisté d'une part, à élaborer un guide d'entretien pour douze enseignants volontaires et respectant un certain nombre de critères pour constituer l'échantillon et à choisir six tâches complexes suffisamment représentatives de l'évaluation certificative de 2018 associées à un référentiel de critères exigés. Il ressort de l'étude que si les tâches complexes proposées en évaluation certificative révèlent une certaine pertinence, il demeure qu'elles ne remplissent pas le critère de validité tant attendu dans nos résultats.

**Mots-clés :** Formation initiale des maîtres-validité-pertinence-tâches complexes-évaluation

### **Abstract**

For several years, the initial professional training of teachers in Senegal has had the obligation to build their curricula in terms of skills. This paradigm shift requires the establishment of a relevant and coherent evaluation system capable of measuring the actual level of qualification of future teachers. In a context marked by the improvement in the quality of initial teacher training, this study seeks to analyze the

relevance and validity of the complex tasks proposed in the certification assessment of student teachers at the Regional Center for the Training of Educational Personnel (CRFPE) of Dakar.

As the methodology applied is predominantly qualitative, non-probability sampling was preferred. It consisted, on the one hand, of developing an interview guide for twelve volunteer teachers and respecting a certain number of criteria to constitute the sample and of choosing six complex tasks sufficiently representative of the 2018 certification evaluation associated with a reference system. criteria required. It emerges from the study that if the complex tasks proposed in certification evaluation show a certain relevance, the fact remains that they do not meet the validity criterion so long awaited in our results.

**Keywords:** Primary teachers training-validity-relevance-complex tasks-evaluation

## Introduction

Dans les nouveaux contextes de formation marqués par l'Approche par les compétences (APC), les modalités d'évaluations sont appelés à évoluer. Pour rappel, l'APC distingue d'une part, les ressources à acquérir par l'appropriation de contenus, et d'autre part la mobilisation de ces ressources dans la construction des compétences. Mais comme l'affirme Gauthier (2011), il n'est pas question d'évaluer d'une part, les connaissances théoriques, et d'autre part les actes professionnels courants. En effet, 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. Par conséquent, on doit pouvoir évaluer, durant la formation initiale, de véritables compétences au travers de tâches complexes.

D'après un rapport de la Direction de la Formation et de la Communication (D.F.C, 2011), la formation dans les CRFPE fait l'objet d'un certain nombre de critiques plus ou moins fondées. La première est, selon la D.F.C. (2011), 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.

Par ailleurs, les recherches effectuées par Ba (2005) montrent que les nouveaux enseignants sénégalais sont assez prompts à dénoncer l'inadaptation de la formation aux réalités du terrain. Guillemette et Gauthier (2008), montrent d'ailleurs, à travers leurs recherches que, c'est en général le terrain de stage que les enseignants connaissent le mieux. Une fois titulaires, ils découvrent d'autres réalités, celles de leur premier poste, et dénoncent très souvent l'incapacité de la formation à les avoir préparés à cette autre réalité.

Ces faits nous ont amené à nous interroger sur la relation entre l'évaluation en formation initiale et l'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant sur le terrain. Ainsi nous sommes nous intéressés aux résultats des évaluations des périodes de cours théoriques et pratiques des élèves-maitres en cours de formation et aux résultats des recherches de Diop (2011) sur la qualité de l'éducation de base au Sénégal.

Il en ressort que les objectifs du socle minimal de compétences sont largement atteints au regard des évaluations formatives organisées au centre. Or, l'exploitation des premiers bulletins d'inspection de maîtres sortis fraîchement du C.R.F.P.E. de Dakar révèle 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 effectuées durant leur formation initiale.

Selon Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008), cet écart noté se justifie dans un constat lié à la formation des enseignants : « Le réel, la situation ne peuvent se laisser enfermer dans des discours. Il y a toujours des écarts entre la connaissance du réel et la théorie, entre le prescrit et le réel ». L'enjeu de la formation initiale est de réduire considérablement cet écart entre le discours de l'école de formation et les situations d'exercice sur le terrain.

L'écart entre ces deux évaluations peut être analysé suivant plusieurs axes. La faiblesse des performances des nouveaux enseignants dans les situations complexes des classes réelles pourrait par exemple être liée à la qualité des tâches complexes qui leur sont proposées en formation initiale. Les entretiens exploratoires que nous avons réalisés avec les élèves-maîtres eux-mêmes mettent d'ailleurs 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. Comme le soutiennent Altet, Desjardins, Etienne, Paquay, Perrenoud (2013), il serait, en effet, difficile de garantir lors d'une formation, que les situations naturelles soient bien représentatives et suffisamment maîtrisées en rapport avec la complexité des situations possibles. De ce point de vue, le nombre de situations d'évaluation à proposer poserait des problèmes logistiques trop importants pour que les futurs maîtres soient en mesure d'accéder à de telles tâches.

En particulier, nous avons choisi de nous intéresser à deux dimensions de la qualité : la pertinence et la validité. Dans cet article, nous posons ainsi le problème de la pertinence et de la validité des tâches complexes dans l'évaluation, en formation initiale des maîtres.

La présente recherche se propose d'abord de décrire les tâches complexes auxquelles les élèves-maîtres du C.R.F.P.E. de Dakar sont soumis lors de l'évaluation de leur formation sous l'angle du référentiel de compétences. Ensuite, on vérifie si la compétence visée correspond bien à celle effectivement évaluée, ce qui pose le problème de la validité. Nous ne manquons pas également de voir, en nous fondant sur l'expérience des praticiens, si l'on évalue des compétences qui sont véritablement importantes pour la pratique professionnelle de ces futurs enseignants, ce qui renvoie à la pertinence des tâches complexes. Enfin, nous allons proposer des éléments d'amélioration de l'évaluation de la formation initiale des enseignants.

## 1. Hypothèses

Notre problème étant d'une part d'étudier la pertinence des tâches complexes à l'aide d'enseignants expérimentés et d'autre part de mesurer leur validité en regard du référentiel des critères exigés, nous formulons, de ce fait, deux hypothèses :

Premièrement, les enseignants, « craie en main » jugent pertinentes les tâches complexes proposées aux élèves-maîtres même s'ils se fondent, pour cela, sur un référentiel implicite lié à leur expérience et à leurs pratiques effectives.

Deuxièmement, les tâches complexes proposées aux futurs enseignants manquent de validité en ce sens que les inspecteurs-formateurs,

concepteurs de ces tâches complexes en formation initiale, utilisent le référentiel de manière non systématique et non explicite pour les construire.

## **2. Cadre Conceptuelle**

### **2.1. Revue de littérature**

Comme le soulignent Guillemette et 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, comme le dit De Landsheere (2004) : « *la sagesse consiste à substituer la conciliation à l'alternative* ». 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 vers une APC actuelle en formation des maîtres qui insiste, selon Ndiaye (2003) à la fois sur l'apprentissage par l'expérience et sur le modèle de l'enseignant-professionnel. 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. Comme le dit Clanet (2009), la formation de l'enseignant se doit d'être en phase avec les réalités pédagogiques. Il considère qu'elle doit tenir compte de la complexité des situations effectivement rencontrées sur le terrain par les professionnels.

Gérard (2002) 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.

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 Gérard (2002), 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.

De Ketele et Gérard (2005) 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 De Ketele et Gérard (2005), 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. Baillat, De

Ketele, Paquay, Thélot (2008) 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, Baillat et al (2008) 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, Galland et Coen (2008) 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 Coen (2008), 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.

## **2.2 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. Nous tenterons de définir les termes suivants : la compétence, les tâches complexes, la pertinence et la validité.

### **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. L'enseignant se retrouve donc selon Jonnaert (2015), face à une situation complexe, au sein d'un réseau de contraintes et de ressources, incluant une jurisprudence et une culture professionnelle.

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 nous référons donc à Legendre (2008) qui définit la compétence comme cette « 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 ». 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.

### **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 reflet 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.

### **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 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**

Elle peut être comprise comme une 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.

### **3. Cadre méthodologique**

L'approche de la recherche entreprise sera qualitative compte tenu de la nature des objectifs poursuivis. Elle se veut exploratoire car, à notre connaissance, 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 élèves-maîtres au Sénégal. Cette étude, de par son caractère préparatoire, est généralement considérée par Legendre (2008) comme « *la phase initiale d'un processus de recherche continu.* ». 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.

#### **3.1. Cadre d'étude**

Il semble naturel qu'une étude portant sur la pertinence et la validité des tâches complexes dans l'évaluation de la formation initiale des élèves-maîtres ait pour champ d'étude tous les CRFPE 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 de la Formation et de la

Communication (DFC) et la Direction de l'Enseignement Élémentaire (D.E.E). Mais pour des contraintes de temps, de moyens, l'étude porte sur le CRFPE 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 département en dehors des capitales régionales qui abrite un CRFPE dans un souci de décentralisation.

Les élèves-maîtres y sont au nombre de 400 en moyenne par année et sont répartis en 9 classes physiques. Contrairement à tous les autres CRFPE, les élèves-maîtres du CRFPE 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. Le CRFPE 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. Le CRFPE dispose également d'une vingtaine de formateurs Inspecteurs de l'Enseignement Élémentaire et du Préscolaire.

## **3.2. Présentation de la population et de l'échantillon**

### ***3.2.1. 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 en évaluation certificative, des 12 enseignants expérimentés, « craie en main » de la zone ciblée.

### ***3.2.2. Echantillonnage***

Le choix a porté sur le CRFPE de Dakar pour des raisons de commodité par rapport aux moyens dont nous disposons. Cette recherche nous a conduits à mener nos investigations dans la ville de Rufisque où est installée le CRFPE. 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.

### ***3.2.2.1. La méthode d'échantillonnage***

La méthode de la recherche étant qualitative, l'échantillonnage non probabiliste s'avère nécessaire. Elle correspond à ce que Chauchat (2012) 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. »

### ***3.2.2.2. La technique d'échantillonnage***

Compte tenu de la dispersion de nos cibles dans des écoles publiques différentes pour l'étude de la pertinence, 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.

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

### ***3.2.2.4. Le choix des tâches complexes***

La population des tâches complexes étant presque identique au cours de ces trois années : 2016, 2017, 2018, 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 2018.

### ***3.2.2.5. Le choix des enseignants***

Etant donné que les enseignants sont tous du CRFPE de Dakar, 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 Certificat

d'Aptitude Pédagogique (CAP), ayant totalisé au moins 15 années d'expérience dans le métier.

### **3.3 Présentation et description des instruments de collecte et d'analyse des données**

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

#### **3.3.1. Caractéristiques des instruments**

Pour ce qui concerne 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 de la bibliothèque du CRFPE de Dakar, de certains services centraux relevant du Ministère de l'éducation : DPPE, DFC, INEADE, Inspection d'Académie de Rufisque.

Ce sont essentiellement des données relatives aux CRFPE, 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 recherches effectuées par Roegiers (2014), Scallon (2012) et De Ketele (1996) dont nous avons fait la synthèse.

Nous avons privilégié en plus de notre expérience personnelle, cette forme pragmatique qu'est l'analyse de documents écrits pour deux raisons essentielles :

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 du CRFPE pour obtenir un corpus authentique et fiable nous permettant d'une part, d'étudier la pertinence et d'autre part, la validité des épreuves au regard du contexte éducatif actuel.

### ***3.3.1.1. Modalités d'élaboration conceptuelle de la pertinence des tâches complexes***

En nous fondant sur notre expérience personnelle, la pertinence des tâches complexes est étudiée en rapport avec :

- **L'exercice du métier** : Cette partie concerne la pertinence des tâches complexes dans l'activité professionnelle. C'est l'adéquation entre les situations-cibles proposées aux élèves-maîtres et l'exercice même du métier.
- **Les pratiques réelles** : Ce contenu porte sur le degré de couverture des tâches complexes sur les pratiques réelles.
- **d'autres tâches complexes prioritaires** : Il s'agit de voir avec les enseignants interrogés s'il n'existe pas d'autres tâches qui pourraient être prioritaires au détriment de celles proposées par le CRFPE de Dakar.
- **Le contexte actuel de l'éducation** : C'est l'adéquation entre les tâches complexes et le contexte actuel et même futur de l'éducation.

### ***3.3.1.2. Modalités d'élaboration conceptuelle du "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.

D'abord Roegiers (2014) qui aborde les caractères suivants : l'inédit 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 (2012) 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 (1996) 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.

### **3.3.1.3. 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'a 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 du CRFPE 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 Grawitz (2012), « *un procédé 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.

### **3.3.2. 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 2018 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.

### 3.3.2.1. Contenu du guide

**Tableau n°1 : Référentiel de compétence en socle minimal des C.R.F.P.E**

Compétence de Base1 : Etre capable d'élaborer une planification pédagogique pour une durée déterminée à partir des programmes en vigueur.
Compétence de Base 2 : Etre capable de construire une séquence d'Enseignement-Apprentissage.
Compétence de Base 3 : Maîtriser la mise en œuvre d'une séquence d'Enseignement- Apprentissage.
Compétence de Base 4 : Etre capable d'élaborer un projet d'école.
Compétence de Base 5 : Etre capable de gérer une classe bilingue (langues nationales/français)
Compétence de Base 6 : Etre capable de gérer la classe et l'école conformément aux textes en vigueur

### Objectifs du guide

-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 élèves-maîtres.

### Nature des questions posées

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, 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 du CRFPE de Dakar sera faite en rapport avec : L'exercice du métier, les pratiques réelles, la priorité par rapport à d'autres tâches complexes, le contexte actuel de l'éducation.

### 3.3.2.2. Le «Référentiel des critères''

*Tableau n° 2 : Référentiel des critères des tâches complexes*

Tâches complexes	Critères exigés
<b>TC1. Didactique :</b> Rédiger une fiche raisonnée	Pertinence-Cohérence- Exhaustivité- Correction de la langue- Qualité de la présentation- Respect des principes psychopédagogiques
<b>TC2. Planification :</b> Elaborer une planification mensuelle de quelques activités.	Pertinence-Cohérence-Exhaustivité- Correction de la langue- Qualité de la présentation - Respect des principes de la planification.
<b>TC3. Pratique de classe :</b> Présenter des leçons conformément aux indications méthodologiques en vigueur.	Maîtrise de la classe du point de vue de la discipline-Respect des principes psychopédagogiques--Pertinence- Cohérence- Exhaustivité-Correction de la langue-Qualité de la présentation
<b>TC4. Législation et Déontologie :</b> Etudier un cas inhérent à la pratique professionnelle.	Production orale originale-Utilisation correcte des outils et concepts de l'activité  Pertinence-Cohérence-Exhaustivité- Correction de la langue- Qualité de la présentation- Maîtrise des textes en vigueur. Respect des principes méthodologiques.

<p><b>TC5. Critique de cahier :</b> Faire la critique d'un cahier d'élève ou analyser des travaux d'enfant</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Production orale pertinente</li> <li>-Interprétation correcte du cahier</li> <li>-caractère complet de la réponse- Maîtrise du programme, de l'évaluation, de l'emploi du temps- Utilisation correcte des outils et concepts de la critique de cahier</li> </ul>
<p><b>TC6. Responsabilité entière</b> 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</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestations pertinentes, adéquates aux situations effectivement rencontrées</li> <li>-Caractère complet des réponses apportées</li> <li>-Production personnelle originale, créativité</li> <li>- Maîtrise de la classe du point de vue de la discipline</li> <li>-Utilisation correcte de la langue</li> <li>- Tenue correcte des registres et documents de gestion de la classe</li> </ul>

Source 1 : C.R.F.P.E. de Dakar (2015)

### Objectif

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

### Démarche

C'est la confrontation du "Référentiel des critères" que nous avons établi, avec les ressources et les critères déclinés par le CRFPE dans les six tâches complexes qui constituent le corpus de notre étude. Sur la base de notre synthèse des travaux de Roegiers (2014), Scallon (2012) et De Ketele (1996), 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.

### **3.3.2.3. L'administration du guide d'entretien**

Compte tenu du fait que nos cibles sont éparpillées dans différentes écoles de l'Inspection d'académie 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.

### **3.4. Le mode d'analyse des données**

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.

### **3.5. Procédure d'analyse et d'exploitation des données**

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 :

#### **3.5.1. 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 élèves-maîtres 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.

### **3.5.2. 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 élèves-maîtres avant d'indiquer les critères recherchés par le CRFPE 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 le CRFPE.

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

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.

## **4. Analyse et interprétation des résultats**

### **4.1. Analyse et interprétation des résultats de la pertinence des tâches complexes du point de vue des 12 enseignants chevronnés**

Il s'agit de voir véritablement si les tâches complexes proposées au C.R.F.P.E. de Dakar sont celles qui sont attendues dans l'exercice du métier. 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'.

#### ***4.1.1. Connaissances théoriques de l'APC des 12 enseignants chevronnés***

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 Inspections de l'Education et de la Formation (IEF) 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 qui développent l'entrée par les compétences.

#### ***4.1.2. Pertinence par rapport à l'exercice du métier : Point de vue des 12 enseignants chevronnés.***

Il ressort de cette question que les 12 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. Ainsi, certaines tâches, selon 6 enseignants, ne sont pas construites de manière à permettre leur utilisation dans la pratique 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 épreuve facultative.

#### ***4.1.3. Pertinence par rapport aux pratiques réelles : Point de vue des 12 enseignants chevronnés.***

Le deuxième aspect de notre analyse porte sur les pratiques réelles. Il s'agit de voir plus précisément dans quelles mesures les tâches complexes 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 quant 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. 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.

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, l'organisation des évaluations, la planification des apprentissages soient pris en charge par le maître-formateur et non par le stagiaire. Ils en déduisent alors que la TC6 ne recouvre pas, dans sa mise en œuvre effective, toutes les pratiques réelles.

#### ***4.1.4. Pertinence en termes de priorité par rapport à d'autres tâches complexes : Point de vue des 12 enseignants chevronnés.***

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. D'une manière générale, huit enseignants s'accordent à souligner le caractère judicieux du choix porté 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. Ils insistent principalement sur trois tâches absentes qui pouvaient être intégrées. Il s'agit de la gestion des classes à double-flux, des classes multigrades et

des classes à effectifs pléthoriques qui n'apparaît pas dans les tâches complexes proposées en responsabilité entière.

#### ***4.1.5. Pertinence en rapport avec le contexte actuel et les perspectives en vue de la formation : Point de vue des 12 enseignants chevronnés.***

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 pourrait alors s'inscrire selon eux, sous ce rapport. Et à ce titre, l'usage et la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), la gestion des classes bilingues et des écoles inclusives qui ne sont pas prises en compte dans les tâches proposées à l'évaluation, ont 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 au Sénégal.

## **4.2. Analyse et interprétation des résultats de la validité des tâches complexes**

### ***4.2.1. 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.

### ***4.2.2. 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, le C.R.F.P.E. a surtout mis l'accent sur les types de critère à vérifier dans les tâches complexes proposées.

### ***4.2.3. 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'Education à la Science et à la Vie Sociale, 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.

#### ***4.2.4. 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 à mobiliser. Cela montre que les inspecteurs-formateurs ont quelques difficultés à rassembler tous les critères nécessaires à la construction d'une tâche complexe.

#### ***4.2.5. Les critères de processus***

Ils apparaissent à peine au niveau des tâches complexes. Pourtant, cet aspect est perceptible dans des ressources et compétences identifiées. 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. Les résultats montrent que les formateurs n'intègrent pas toujours ces processus métacognitifs dans leurs cours. La pratique réflexive essentielle à l'amélioration progressive et individuelle de la pratique professionnelle de l'enseignant est quasi absente.

#### ***4.2.6. 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.

#### ***4.2.7. Le nombre de ressources mobilisées dans les tâches***

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

#### ***4.2.8. 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*'.

#### **4.3. Synthèse des résultats**

Les résultats obtenus dans cette recherche montrent, d'une part, que les enseignants chevronnés interrogés jugent assez pertinentes les tâches complexes proposées à l'évaluation certificative des élèves-maîtres du CRFPE de Dakar. Cette appréciation a été faite par ces enseignants 'craie en main' en fonction d'un référentiel personnel lié à leur pratique, à leur expérience, à leur lecture personnelle du contexte éducatif.

Les résultats révèlent, d'autre part, que la validité des tâches complexes est loin d'être atteinte si l'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.

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-formateurs et concepteurs de ces tâches complexes travaillent de manière individuelle dans leur discipline respective, sans concertation préalable. L'Approche Par les Compétences exige pourtant, selon Ayotte-Beaudet et Jonnaert (2010) 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 futurs enseignants.

### **5. Propositions**

Nous estimons que les différents acteurs de la formation 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. En effet, des tâches complexes pertinentes et efficaces sont d'inspiration systémique.

Voici donc cinq 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 :

- 1- Créer une cellule de concertation des acteurs intervenant dans la conception ou l'application des tâches complexes ;
- 2- Réactualiser régulièrement le référentiel de compétence pour être en phase avec les réformes projetées ;
- 3- Définir les familles de situation en identifiant les caractéristiques incluant les tâches complexes pour tenir compte de la réalité du terrain
- 4- Elaborer une procédure de vérification des critères de validité
- 5- Nommer un « 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**

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 C.R.F.P.E. doivent être conçus dans un rapport fécond avec les réalités du terrain. Les maîtres-formateurs 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 C.R.F.P.E. 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, on pourra 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.

### Références bibliographiques

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L et Perrenoud, Ph. (2013) *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

Ayotte-Beaudet, J-P et Philippe Jonnaert (2010), « Recension des textes francophones traitant de la notion de compétence ». *Les cahiers de la CUDC* (3-1010), Montréal[en ligne], <http://cudc.uqam.ca/articles/6bib.pdf>. Consulté le 18 janvier 2017.

Ba, N. (2005). *Les stratégies de formation continue au Sénégal : l'exemple des Conseillers Pédagogiques Itinérants (CPI)*. Université Cheikh Anta Diop. Dakar, Sénégal : Ens (actuelle Fastef).

Baillat, G., De Ketele, J-M, Paquay, L. Thélot, C. (2008). *Evaluer pour former : Outil, dispositifs et acteurs*, Bruxelles : De Boeck.

Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (C.R.F.P.E., 2015). Référentiel des critères des tâches complexes du CRFPE de Dakar. Rufisque.

Chauchat, J.H. (2012), "*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.

Clanet, J. (2009). Recherche / formation des enseignants. Quelles articulations ? Rennes, France : Presses universitaires de Rennes

De Ketele, J-M et Gérard, F-M. (2005). *Mesure et évaluation en Éducation*, bief.be

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

De Landsheere, V. (2004). *Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire*. *Perspectives*, 17(1), 41-50.

Diop, A. (2011). *Politique de recrutement des agents non-fonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'éducation pour tous* (Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop, Dakar). Récupéré du site Web [www.theses.fr/2011DIJOE002](http://www.theses.fr/2011DIJOE002)

Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014). Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE. Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Dakar. Ed. MEN.

Direction de la Formation et de la Communication. (DFC, 2011). *Rapport national sur la formation initiale des maîtres au Sénégal*. Dakar, Sénégal : Ministère de l'éducation nationale.

Gauthier, R-F (2011), Une autre façon de penser l'éducation, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 56, p. 31-40

Gérard, F-M, avril 2002 « *L'indispensable subjectivité de l'évaluation.* » *Antipodes*, N°156, 24-36.

Grawitz, M. (2012). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz 3<sup>ème</sup> édition.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). « *L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique* », *Recherches & éducations*, URL

Jonnaert, P. (2015). Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence. Assempe, *La revue universitaire des sciences de l'Éducation*, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire, numéro spécial

Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique Textuelle*. Paris, France : DUNOD.

Legendre, M-F. (2008). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur*. Dans François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 27-50

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.

Ndiaye, B. D. (2003). *Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel* (Thèse de doctorat des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique). Récupéré du site de la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation : [www.fastef.ucad.sn/memthes/bdndiaye/bdn\\_these](http://www.fastef.ucad.sn/memthes/bdndiaye/bdn_these)

Perrenoud, Ph ; Altet, M. ; Lessard, C. ; Paquay, L (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck, 276 p.

Roegiers, X. (2014), *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles: De Boeck. 3<sup>ème</sup> édition

Scallon, G. (2012), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale*, vol. 6, N° 3, p. 36-4

## **LES AUTEURS**

BA Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BA Ousseynou, Université de Thiès, Sénégal.

CAMARA Amadou Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

COULIBALY Pape Meïssa, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

DIOUF Bouré, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DOUGNON Denis, Ecole Normale Supérieure de Bamako.

DOUMBIA Sory, Ecole Normale Supérieure de Bamako.

KA Ahmadou Bamba, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

KEI Mathias, Université Felix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

KONE Bérédougou, Ecole Normale Supérieure de Bamako, mali.

LO Souleye, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

MBOUP Ibra, Centre de Formation des Personnels de l'Éducation de Dakar, Sénégal.

NANEMA Richard, Direction de l'Administration des Finances du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (DAF/MENAPLN), Burkina Faso.

NDIAYE Ibrahima, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

NIANG Amadou Yoro, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

POUSSOGHO Désiré, Institut des Sciences des sociétés/CNRST, Burkina Faso.

SANOOGO Mamadou, Université de Lomé, Togo.

SARR Célestine Dibor, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SENE Salimata, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SOME-GUIEBRE Esther, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

SY Boubacar Siguiné, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

THIAW Moussa, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

TORRES SANTIAGO Sulynet, Université internationale Ibéro-américaine de Puerto Rico.