



ISSN 0850-4806

LIENS

Nouvelle Série

Revue Internationale Francophone

Numéro 10

Mai 2007



Revue éditée par
La Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation
et de la Formation
FASTEF ex ENS
Université Cheikh Anta DIOP De Dakar

FASTEF/UCAD/Sénégal
BP 5036 Dakar – Fann - ☎ (221) 824 46 42
www.fastef@ucad.sn

LIENS, Nouvelle Série.

Revue publiée par la faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation
et de la Formation (ex ENS) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Directeur de Publication

Babacar GUEYE, Professeur Titulaire, FASTEF / UCAD

Comité de Patronage

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Baron Gilbert DE LANDSHEERE, Professeur Émérite de l'Université de Liège, Président de
l'Académie Internationale de l'Éducation, Membre fondateur de l'Academia Europae

Souleymane NIANG, Professeur, ancien Recteur et Président de l'Assemblée de l'Université
Cheikh Anta DIOP de Dakar

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur, Président de l'Assemblée l'Université
Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal

Anne CAMBIER, Professeur, Université Libre de Bruxelles

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'École Normale Supérieure

Comité Scientifique

Jean-Marie DE KETELE, Professeur (UCL, Belgique) - Souleymane Bachir DIAGNE,
Professeur (UCAD, Sénégal) - Professeur Babacar GUEYE, (FASTEF-UCAD Sénégal) -
Danielle CROS, Professeur (Université de Montpellier, France) - André GIORDAN, Professeur
(Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda
ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Hamidou Nacuzon SALL, Maître de Conférence (UCAD,
Sénégal) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF, Côte d'Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB
Professeur (Université de Tunis 1, Tunisie.) - Jean-Louis MARTINAND Professeur (FASTEF
CACHAN, France) - Claudine TAHIRI, Professeur (IUFM AIX-Marseille France) - Marie-
Françoise Legendre, Professeure (Université de Montréal, Québec) Omar SANKHARE,
Maître de Conférence, (UCAD, Sénégal) - Dieudonné LECLERCQ, Professeur (Université
de Liège, Belgique) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY,
Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE,
Université de Montréal, Canada.) Canada) - IN GELORE OOMEN-WELKE, Professeur,
(Allemagne) - Abdou Karim NDOYE Maître de Conférence (UCAD, Sénégal). Kazimierz
KORALEWSKI (Technical University of Gdansk, Pologne).

Comité de Lecture

Belgique : Jean-Marie De Ketele - Marcel CRAHAY- Jacqueline BECKERS - Georges
HENRY - José Louis WOLF - Christian DEPOVER - Marc ROMAINVILLE - Cécile
DEBUGER - Jean Emilie CHARLIER - Marianne FRENAY - Léopold PAQUAY - Bernadette
WILMET.

Canada : Guy PELLETIER - Marie Françoise LEGENDRE -

France : José FELICE - Marguerite ALTET - Pierre CLEMENT - Claudine TAHIRI -
Jean-Louis MARTINAND - Daniel CROSS

Suisse : Linda ALLAL - André GIORDAN

Afrique : Kanvaly FADIGA (C.I.) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso) - Ngasibiré (Burundi.) - Mohamed MILLED (Tunisie.) - Galedi NZEY (Gabon) - Amoa Urbain (C.I.) - Boureima GUINDO (Gabon) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie).

Sénégal : Boubacar KEÏTA (FST/UCAD) - Pierrette KONE (FASTEF/UCAD) - Valdiodio NDIAYE (FASTEF/UCAD) - Madior DIOUF (FLSH/UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH/UCAD) - Gora MBODJI (UGB) - Sophie BASSAMA (FASTEF/UCAD) - Aboubacry Moussa LAM (FLSH/UCAD) - Jean-Pierre FAYE (FASTEF/UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF/UCAD) - Samba DIENG (FLSH/UCAD) - Hélène SAKILIBA (FASTEF/UCAD) - Ibrahima WADE (ESP/UCAD) - Papa Baïdaly SOW (FASTEF/UCAD) - Tamsir BA (FLSH) - (FASTEF/UCAD) - Albert FAYE (FASTEF/UCAD) - Abou SYLLA (IFAN/UCAD). Ansoumana Sané (ENSETP, UCAD)

Comité de rédaction

Babacar GUEYE - Andrée Marie DIAGNE - Abdoul SOW - Harisoa DEME - Cheikh Tidiane SALL - Guedj FALL - Amadou Mamadou CAMARA - Sémou Diouf - Anta DIOUF KEITA - Ahmadou Tidiane TALLA - Alioune Moustapha DIOUF - Baye Daraw NDIAYE - Issa NDIAYE - Abdou Karim Ndoye - Hamidou Nacuzon SALL

Assistant Informatique

Yousseu DIOP du Département de Technologies Educatives

SOMMAIRE

- I) **CONCEPTIONS DE FUTURS PROFESSEURS À PROPOS DU CONCEPT DE PROBLÈME EN PHYSIQUE ET CHIMIE** 5
Cheikh Tidiane SALL
Département de Sciences Physiques
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- II) **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR LA CONSTRUCTION DE L'UNITÉ DE QUANTITÉ DE MATIÈRE À PARTIR D'UNE SITUATION-PROBLÈME : EXPÉRIENCE DE LA FASTEF AU SÉNÉGAL** 25
Docteur Ibrahima Cissé
Maître de conférences en chimie,
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- III) **THE TRAGIC VISION IN GEORGE LAMMING'S NATIVES OF MY PERSON (1972)** 33
By Adama Coly
Department of English,
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- IV) **POLARITÉ LÉTALE DANS LE RIVAGE DES SYRTES DE JULIEN GRACQ** 47
El Hadji Souleymane FAYE,
Assistant, Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université Cheikh Anta Diop
- V) **SARAH KANE'S 'IN-YER-FACE' THEATRICAL PARADIGMS :** 61
A Study of *Blasted* (1995), *Phaedra's Love* (1996), *Cleansed* (1998),
Crave (1998) and *4.48 Psychosis* (2000)
By Ousmane Aly Pame
Department of English Cheikh Anta Diop University, Dakar
- VI) **NARRATIVE OF THE LIFE OF FREDERICK DOUGLASS : AN INDICTMENT OF SLAVERY AND A QUEST FOR SELFHOOD.** 73
Daouda LOUM
Assistant Professor,
Department of English, Cheikh Anta DIOP University, Dakar
- VII) **TEXACO DE PATRICK CHAMOISEAU DANS L'INTERTEXTE BIBLIQUE ET ÉPIQUE** 89
Cheikh KASSE
Département de Lettres
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
- VIII) **PERCEPTION DE L'APPROCHE PAR LES PROBLÈMES ET LES COMPÉTENCES EN FORMATION À LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : ÉTUDE EXPLORATOIRE** 99
Hamidou Nacuzon SALL
Chaire Unesco Sciences Education (CUSE)
Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF)
Université Cheikh anta Diop de Dakar

IX) LE CONCEPT BOURDIEUSIEN DE « RETRADUCTION » : 123
LEÇON D'ÉPISTEMOLOGIE SUR LE TRAVAIL DE L'ÉCOLE

Harouna SY,
 maître-assistant
 Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)
 ex ENS
 UCAD, Dakar SENEGAL

X) DES SOURCES PHILOSOPHIQUES DES PRINCIPES DE LA 141
DECLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN DE
1789 : LES FONDEMENTS DE L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE DES
TEMPS MODERNES

Jean-Pierre Faye
 Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
 (FASTEF)
 Université Cheikh Anta Diop
 Dakar – Sénégal

XI) DE QUELQUES STRATÉGIES DU DISCOURS PERSUASIF 155
WOLOF

Momar Cissé, Université Cheikh Anta Diop de Dakar,
 Département de linguistique générale et des langues négro-africaines

XII) LANGUAGE IN EDUCATION : A SENEGALESE CASE STUDY 165

Mamadou DRAME, Ph.D.
 English Department, FASTEF
 Université Cheikh Anta Diop

XIII) MODALITÉS DE PRÉSENTATION DES CONNAISSANCES 177
ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES DANS UNE ÉPREUVE DE
COMPRÉHENSION EN BIOLOGIE : CAS DU TEXTE ET DU
SCHÉMA

Mame Seyni THIAW
 FASTEF ex Ecole Normale Supérieure
 UCAD – Dakar

XIV) « LA LANGUE COMME MOYEN DE REFUGE ET DE RÉSISTANCE 189
DANS QUELQUES PASSAGES TIRÉS DE LA CULTURE POPULAIRE
AFRICAINNE AMÉRICAINE » *

M. Oumar Ndongo,
 Maître-Assistant, Littérature américaine
 Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

PERCEPTION DE L'APPROCHE PAR LES PROBLEMES ET LES COMPETENCES EN FORMATION A LA RECHERCHE EN EDUCATION : ETUDE EXPLORATOIRE

Hamidou Nacuzon SALL

Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation
Chaire Unesco Sciences Education (CUSE)/FASTEF (ex-ENS de Dakar)

Résumé

Objectif : Cette étude exploratoire est de type qualitatif. Elle tente de connaître la perception que les étudiants ont de l'introduction de l'approche par les problèmes, les compétences et l'apprentissage coopératif dans la formation à la recherche en sciences de l'éducation.

Méthodologie : Une série d'observations empiriques laissent entrevoir des réactions contrastées de la part des étudiants inscrits au doctorat s'agissant de l'adoption de l'approche par les problèmes et par les compétences en méthodologie de la recherche. Ces observations ont été progressivement systématisées grâce au recueil et à l'analyse de notes de cours et de copies de travaux personnels intermédiaires demandés aux étudiants. Face à l'intérêt suscité par l'approche par les compétences d'une part et par l'approche par les problèmes d'autre part, s'inspirant de recherches en pédagogie universitaire sur la satisfaction des étudiants, la recherche a adopté et adapté une grille d'évaluation des enseignements de l'Université Catholique de Louvain (Belgique) pour recueillir les opinions des étudiants. Dans une deuxième phase, les opinions recueillies ont été complétées par des récits de vie thématiques de quelques étudiants en fonction de leur ancienneté et du niveau présumé de leur engagement dans leur formation et de leurs résultats.

Résultats : Globalement, les étudiants qui ont suivi une formation en méthodologie de la recherche et des séminaires de présentation de leurs projets individuels de recherche apprécient et adhèrent à une stratégie de formation basée sur l'approche par les problèmes et les compétences. Toutefois, les histoires de vie thématiques nuancent cette appréciation globale : certains étudiants regrettent le cours magistral, d'autres souhaitent une individualisation de l'enseignement sur chaque projet de recherche.

Conclusion : Compte tenu de la diversité des profils des étudiants, l'adoption de l'approche par les problèmes et les compétences en formation d'adultes devra être explorée davantage.

Abstract

Objectives: The present paper is a prospective study and a natural experiment in teaching methodology of research in education and conducting seminar of presentation of individual research projects. In this qualitative research, the objective is to look into students' perception after introducing problem approach and competence approach and cooperative learning to reinforce students' competence to design and conduct research in education.

Methods: This paper is based on researches on teaching and learning in higher education. It also based on current ideas and innovations in introducing problem approach and competence approach in teaching and learning. The goal is to find out if empirical observations on the apparent enthusiasm of students and their declarations fit objectively with the pedagogical objectives to reinforce competences in methodology of research in education. A rating scale from the Université Catholique de Louvain (Belgium) is adapted and used to evaluate the process of teaching methodology of research in education and the seminars. Students' opinions and views are discussed with thematic life histories collected from the students.

Results: In general meaning, the students seem to be more comfortable and enthusiastic with the problem approach and competence approach. They seem to get more easily through their own projects however some of them would better like lectures and presentations based on each individual project of research.

Conclusion: More attention must be paid to introduce further problem approach and competence approach in adult education by taking account of the diversity of academic background and personality heterogeneous.

Introduction (Problématique et objectifs)

Cet article est une étude exploratoire (Van Der Maren, 1996) qui s'apparente à une expérimentation naturelle (Durkin, Khan, Davidson, Zaman et Stein, 1993)¹ dans une formation en méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation à la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation communément appelée CUSE. Cette introduction expose et tente de justifier le cadre général, la problématique et les objectifs de l'étude. La deuxième partie expose la méthodologie et présente les méthodes utilisées (tant pour l'intervention pédagogique que l'étude elle-même). La troisième et la quatrième partie sont consacrées à l'analyse et à la discussion des résultats. La conclusion s'efforcera de tirer des leçons en termes de perspectives d'enseignement et de recherche.

La CUSE a adopté depuis quatre ans l'approche par les problèmes et les compétences dans la formation et l'encadrement des étudiants inscrits au diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation. L'approche par les problèmes est particulièrement mise en œuvre dans l'animation des séminaires-ateliers de formation en méthodologie de la recherche alors que l'utilisation d'arbres de compétences est plutôt réservée aux séminaires de présentation et de discussion des projets de recherche. Cependant, les cahiers des charges de l'ensemble du module de formation en méthodologie de la recherche reposent sur des compétences socles. Le contenu de la formation en méthodologie de la recherche est découpée en étapes. Une étape comprend une ou plusieurs séances. Chaque séance est conçue comme séminaire-atelier de formation.

L'adoption de l'approche par les problèmes et les compétences s'est progressivement imposée compte tenu des exigences de la formation et des résultats attendus : renforcer les capacités professionnelles des éducateurs ; former les spécialistes en sciences de l'éducation dont les universités africaines ont besoin ; former des experts en éducation capables de participer au pilotage des systèmes et projets éducatifs en Afrique grâce à la consultation. L'approche par les problèmes et les compétences a été adoptée principalement pour amener les étudiants à déconstruire leurs savoirs et savoir-faire qui s'avéraient être souvent de véritables écrans aux sciences de l'éducation. En effet, les étudiants sont surtout recrutés parmi des adultes titulaires au moins d'une maîtrise et justifiant également d'au moins trois années d'activité professionnelle dans le domaine de l'éducation au sens le plus large.

La combinaison de l'approche par les problèmes et les compétences remplace les enseignements centrés sur les objectifs pédagogiques et les cours magistraux. Cependant, l'adoption de ces approches ne s'est pas faite sans hésitations. En effet, après deux années d'expérimentation naturelle de 2001 à 2003, sans a priori ni parti pris, l'année scolaire 2003-2004 a été marquée par un retour à la méthode question-réponse combinée avec l'exposé magistral (Dejean, 2002)². Le retour aux méthodes pédagogiques plus traditionnelles pourrait être justifié a posteriori par le surcroît d'engagement, de préparation et de disponibilité que requièrent pour les enseignants la combinaison de l'approche par les problèmes et les compétences, et surtout la difficulté objective d'évaluer les compétences qui sont des réalités complexes. Le retour à des traditions pédagogiques fondées sur les méthodes transmissives se justifierait également par les demandes implicites de certains étudiants qui semblaient préférer recevoir passivement 'la bonne parole de leur maître'.

Toutefois, la comparaison des résultats obtenus par les étudiants de 2001 à 2003 et ceux de 2003-2004 semblaient indiquer des différences qualitatives assez

importantes. En effet, confrontés à des sujets d'examen de méthodologie intégrant l'ensemble de la matière, les notes obtenues par les étudiants de 2001-2003 paraissent dans l'ensemble être nettement meilleures que celles des étudiants de 2003-2004 qui devaient pourtant traiter de sujet plus atomisés.

La facture des mémoires de DEA semblait elle aussi meilleure chez les étudiants de 2001-2003. Il s'y ajoute que peu ou pas d'étudiants de 2003-2004 n'ont réussi à achever les études dans la durée impartie. Les tendances empiriques ainsi observées imposent l'obligation de satisfaire les attentes des protagonistes de la formation (formateurs, étudiants, utilisateurs, etc.). Ces attentes portent principalement sur : la formation d'experts aptes à intervenir dans le pilotage des politiques éducatives, à contribuer à l'atteinte des objectifs du millénaire et à la mise en œuvre des stratégies de réduction de la pauvreté, etc. D'où la reprise de l'approche par les problèmes et les compétences et l'apprentissage coopératif.

Au plan théorique, des justifications avaient été identifiées dès 1999-2000 pour l'adoption de l'approche par les problèmes dans la formation des étudiants DEA. Au plan éthique, les résultats de dix années de recherche en pédagogie universitaire menée par la Chaire Unesco en sciences de l'éducation de l'ENS de son héritière la FASTEF semblent imposer tout naturellement de rechercher des systèmes de formation coût-efficace en éducation, surtout dans l'enseignement supérieur. En ce sens, un étudiant diplômé coûtant trop cher à la collectivité, des efforts d'encadrement pédagogique efficace au plan interne comme au plan externe s'imposent à toutes les universités, en particulier pour les étudiants rescapés qui parviennent à se hisser au troisième cycle après les hécatombes des deux premiers cycles (Sall, 1996 ; Dieng, 2000). Ces diktats d'ordre moral trouvent des échos dans les recherches évaluatives sur l'enseignement supérieur, en pédagogie universitaire, sur les recherches de solutions et de nouvelles stratégies pédagogiques (Parmentier, 1994 ; Sall, 1996 ; Dieng, 2000 ; Dieng, Sall et De Ketele, 2002 ; Wolfs, 1998 ; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998 ; Romainville, 1997 ; Romainville 2000 ; Sall et De Ketele, 1997 ; Leclercq, 1998 ; Lebrun, 2002). D'une manière générale, les résultats des recherches en pédagogie universitaire et en évaluation de l'enseignement supérieur semblent privilégier la nécessité de tenir compte des compétences. Ainsi, se posant la question 'peut-on évaluer l'enseignement (supérieur) ?', Dejean (2002 : 1) répond : «idéalement, une véritable évaluation de l'enseignement devrait permettre d'en apprécier les effets, c'est-à-dire non seulement ce que les étudiants ont effectivement appris, mais aussi ce qu'ils ont compris et acquis comme compétences et capacités...».

Les voies à suivre auraient été tracées en 1981 par la Faculté de Médecine de l'Université Mac Master à Hamilton (Ontario, USA). Depuis et pour ainsi dire, leur Problem Based Learning semble avoir fait école. Les compétences qui sont au centre de ces voies peuvent être conçues comme démontrant une «habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques» (Legendre, 1998 : 223). L'intérêt qu'elles suscitent va crescendo. Certaines publications leur prédisent un bel avenir ; d'autres sont plutôt panégyriques ou critiques (Romainville, 1996 ; Depover et Noël, 1999 ; Barakamfitye, 2001 ; Dolz et Ollagnier, 2002 ; Grangeat, 2004 ; Dejean, 2002 ; Aden et Roegiers, 2004). Certes, l'approche pédagogique centrée sur les compétences n'est pas la panacée attendue à l'apparente baisse de niveau en éducation que Baudelot et Establet (1989) voudraient bien voir démontrée. Cependant, la recherche de nouvelles stratégies pédagogiques semble s'imposer face aux efforts de rationalité, surtout économique, à accomplir. L'éducation et l'enseignement devraient alors fonctionner comme les entreprises et adopter les règles édictées pour celles-ci (Lewis jr, 1989) et la formation des enseignants du

supérieur devrait, elle aussi, être inspirée par l'entreprise moderne (Loiola, Gauthier, Tardif, 1998 : 106)

Dans un effort vers plus d'efficacité, d'efficience et d'équité (Sall, 1996, Sall et De Ketele, 1997), l'approche par les problèmes et les compétences semble bien appropriée pour trouver des solutions aux difficultés actuelles des apprenants et aux dysfonctionnements des systèmes éducatifs. La Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté française de Belgique résume bien les visions et attentes actuelles que l'approche par les compétences suscite. En effet, selon celle-ci, «trop souvent, les élèves 'étudient leur cours' avec pour objectif immédiat et premier de réussir leur interrogation, leur examen. Quelques mois plus tard, ils en ont oublié une bonne partie. Très souvent aussi, ils sont capables d'énoncer des formules, des règles, mais ne les utilisent pas dans des situations problématiques. Devant l'accroissement spectaculaire des connaissances, qu'il devient banal de rappeler, face aux incertitudes de notre monde, l'enjeu majeur de l'éducation est de préparer les élèves à utiliser leurs savoirs pour résoudre des problèmes et réagir avec pertinence à des situations variées et changeantes. Des connaissances qui ne s'intègrent pas dans une pensée qui travaille risquent de se réduire à des savoirs désespérément inertes. Faire des têtes bien faites, c'est sans doute faire vivre la pensée des élèves. La faire vivre, la mettre en alerte, soucieuse de compréhension, désireuse de se dépasser (*sic*)» (Dupuis, 2004).

L'adoption de l'approche par les problèmes et les compétences par la Chaire Unesco en Sciences de l'Education (CUSE) s'inscrit dans ce cadre général empreint d'exigences morales et théoriques ainsi tracé. A travers son adoption (quasi expérimentale), la CUSE vise une plus grande efficacité interne et externe. Elle s'efforce d'être en phase avec les tendances pédagogiques fortes de l'heure, sans céder aux effets de mode. A cet égard, la présente étude exploratoire en fait le bilan ; elle tente de confronter les impressions favorables et les opinions. Les impressions sont celles des concepteurs et animateurs du module de méthodologie et des séminaires de recherche en éducation. Les opinions sont celles des étudiants inscrits au DEA. (Pour s'auto-former sur les compétences, consulter notamment ce qu'on pourrait considérer comme véritable boîte à outils conçue par Guy Le Boterf (1999).)

Les profils des étudiants et les profils de sortis visés semblaient bien se présenter à l'introduction de l'approche par les problèmes, les compétences et l'apprentissage collaboratif (Demeuse et Strauven 2006 ; Paquette 2005). L'approche est construite sur 18 compétences générales ; celles-ci sont principalement centrées sur la méthodologie de la recherche en éducation et orientée vers la production de mémoires de recherche. Chaque compétence est déclinée en sous-compétences, comportements et critères d'évaluation par les pairs et d'auto-évaluation.

Les séminaires de présentation des projets individuels de recherche prolongent la formation en méthodologie de la recherche. En amont, lors des dernières séances de chaque étape de la méthodologie, les étudiants ont comme consignes de mettre en œuvre la synthèse générale dans la conception des projets individuels de recherche. Cette mise en application devrait être effectuée au sein de chaque groupe, pendant et après les séances-ateliers de méthodologie. Les séminaires offrent ainsi aux étudiants, en groupes et individuellement, l'occasion de mettre en pratique, dans leurs projets individuels de recherche, les dimensions théoriques et les compétences supposées acquises en méthodologie et à travers les lectures personnelles.

L'évaluation de ce dispositif de formation par les formés est l'objet principal de cette étude exploratoire dans un contexte comme celui de l'Université de Dakar où l'évaluation des enseignements et des enseignants est plutôt rare (Dejean, 2002 :

53)³. Cependant, l'évaluation entreprise prolonge des efforts initiés à l'ENS de Dakar (Sall et Ndiaye, 1994 ; Sall et Sow, 1999). Tout comme Boucher, Cayer, St-Hilaire, Bujold et Côté (1998 : 8), dans leur étude sur les 'Perceptions d'ex-résidents en médecine familiale concernant la supervision directe à l'UFM de l'Hôpital Laval', cette étude exploratoire est sans hypothèse précise. Elle tente de connaître les perceptions des étudiants (Boucher et col., 1998 : 8 ; Montgomery et col., 1998 : 26). L'objectif poursuivi à travers l'analyse des perceptions de différentes catégories d'étudiants (Boucher et col., 1998 : 8 ; Montgomery et col., 1998 : 26) est de confronter les impressions positives des concepteurs et animateurs du module de méthodologie de la recherche et des séminaires de projets avec les opinions des formés eux-mêmes, afin d'identifier ceux qui réussissent et ceux qui échouent pour mieux adapter le dispositif de formation (Montgomery et col., 1998 : 26).

Les impressions positives en faveur des approches préconisées résultent de différentes observations empiriques. Les observations portent sur les différences d'engagement des formés dans leur formation. Elles portent également sur la fréquentation du Centre de Ressources informatisé. Des compteurs enregistrent les consultations. L'occupation de la salle d'informatique et les taux d'utilisation des ordinateurs en réseau à la disposition des étudiants sont eux aussi des indicateurs de l'engagement des étudiants dans leur formation. Le nombre d'heures/jour pendant lesquelles la salle d'informatique et la salle de travail sont ouvertes constitue une autre source d'information sur les étudiants. Cependant, l'impression positive la plus forte, probablement la plus significative, résulte de l'amélioration qualitative des mémoires produits par les étudiants ayant bénéficié de la stratégie de formation basée sur l'approche par les problèmes et les compétences. Les opinions des étudiants ont été recueillies en deux étapes.

Méthodologie

Cette deuxième partie présente les méthodes qui sous-tendent l'étude exploratoire. Elle porte principalement sur la présentation et la justification des méthodes préconisées pour mener l'étude exploratoire et l'analyse des données.

La présente recherche exploratoire adopte une approche méthodologique et a des objectifs similaires à ceux de Montgomery, Kaszap, Legault et David (1998)⁴. L'étude porte principalement sur les perceptions que les étudiants du DEA ont de l'introduction de l'approche par les problèmes et les compétences dans leur formation en méthodologie de la recherche et les séminaires de présentation de leurs projets individuels de recherche. Les étudiants de la licence, la maîtrise et, surtout, ceux inscrits au DEA sont la cible principale de cette recherche.

Les données utiles pour mener l'évaluation du module de méthodologie et des séminaires de présentation des projets individuels de recherche ont été collectées en deux phases. Dans une première étape, une grille d'évaluation a été distribuée à tous les étudiants inscrits au DEA et qui se présentaient aux séances-ateliers de méthodologie pendant l'année universitaire 2004-2005. Par la suite, quelques étudiants ont été invités à donner leur appréciation critique plus personnelle sur l'approche utilisée (voir plus bas : *b- Recueil d'histoires de vie thématiques*).

a- La grille d'évaluation

La grille d'évaluation de la formation a été adaptée d'une grille d'évaluation d'un cours en usage à l'Université Catholique de Louvain (UCL, Belgique). L'adoption a nécessité plusieurs phases (prétest, test et post-test) afin d'en garantir la pertinence et la clarté (Amyotte 1996 ; Karsenti et Savoie-Zajc 200). L'instrument de l'UCL comprend trois

rubriques. La première rubrique porte sur le nombre de fois qu'un étudiant suit l'enseignement évalué. La deuxième rubrique évalue de 0% à 100% la fréquentation de l'enseignement au cours l'année de l'évaluation. La troisième rubrique est une échelle d'évaluation numérique (De Landsheere, 1976) visant à recueillir l'appréciation globale de l'étudiant. La grille UCL comprend 11 items portant sur :

1. la présentation du plan du cours (objectifs, méthodes, modalités d'évaluation, bibliographie)
2. le caractère stimulant de l'enseignement dispensé
3. l'ouverture de l'enseignant aux étudiants
4. l'adéquation du contenu du cours aux attentes des étudiants
5. la maîtrise de l'enseignement par l'enseignant
6. la clarté de l'enseignement
7. l'existence de liens entre théorie et pratique
8. l'établissement de liens avec d'autres cours
9. l'adéquation des notes de cours
10. la clarté dans la présentation des modalités de l'examen
11. l'appréciation générale du professeur par les étudiants.

Chaque item est noté de 3 à 0 : *totalemment d'accord* = 3 ; *plutôt d'accord* = 2 ; *plutôt en désaccord* = 1 ; *s'applique pas* = 0.

La grille adaptée par la CUSE comprend elle aussi trois rubriques dont les deux premières sont identiques à celles de l'UCL (nombre de fois que l'enseignement est suivi ; taux de fréquentation de l'enseignement). Par contre, la troisième rubrique a fait l'objet d'une adaptation au contexte.

L'adaptation a essentiellement consisté en la centration des items notés 3 = totalement d'accord ; 2 = plutôt d'accord, 1 = plutôt en désaccord, 0 = totalement en désaccord et □ = ne s'applique pas).

La grille adaptée porte sur :

1. l'évaluation la clarté de la présentation des approches (animation des modules et dispositif de présentation de projet de recherche),
2. la pertinence de la démarche par rapport aux objectifs,
3. l'efficacité de la démarche pour la conception des projets personnels de recherche,
4. l'adéquation des contenus aux attentes,
5. l'utilité du portefeuille de lecture dans la formation et les recherches personnelles,
6. l'engagement/implication de l'étudiant dans sa formation et l'identification des tâches qu'il doit accomplir pour le transfert des compétences acquises dans son projet individuel de recherche.

La grille adoptée se centre exclusivement sur les formations dispensées. Il n'y a pas d'items sur les enseignants. La grille est anonyme pour encourager les étudiants interrogés à être le plus objectif, à souligner ce qu'ils ont réellement appris et, surtout, l'usage et l'utilité effectifs qui en résultent pour eux dans la progression des projets de recherche et dans les activités professionnelles des étudiants. Tous les étudiants étant des éducateurs (enseignants dans des lycées et collèges, à l'université, dans des centres de formation professionnelle, etc.), l'utilité attendue peut porter par exemple sur les savoirs et savoir-faire appris en cours de formation et leur application dans des activités professionnelles.

La grille et le recueil d'histoires de vie thématique qui la complète constituent ensemble l'instrument d'évaluation de la formation dispensée et de l'approche par les

problèmes centrée sur les compétences. La conception de cet instrument vise à limiter les effets des critiques adressées au modèle nord-américain d'évaluation des enseignements et des enseignants, modèle dans lequel «le critère de la satisfaction des clients (c'est-à-dire des étudiants) semble le critère primordial» (Dejean, 2002 : 70)⁵

b- Recueil d'histoires de vie thématiques

La technique de recueil de récits de vie (Deslaurier, 1991 : chapitre 3 ; Orofiamme, Dominicé et Lainé, 2000) complète l'évaluation de la formation. Il s'agit ici d'histoires de vie thématique provoquées. Les récits de vie sont thématiques parce qu'ils portent essentiellement sur la méthodologie de la recherche. Le recours à cette technique comme méthode de collecte des perceptions des étudiants a été retenu à la suite d'entretiens réguliers avec les étudiants après les cours et à des observations directes relatives notamment à leur fréquentation du Centre de ressources de la Chaire Unesco en sciences de l'éducation et de la Bibliothèque de l'ENS. Les critères de choix raisonné (Dépelteau, 2000) combinent la sélection des étudiants en fonction de la promotion (9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème}) et de leur catégorisation par rapport à leur aptitude à assimiler les contenus et à transférer les acquisitions soit dans la conception des projets de recherche soit dans leurs activités professionnelles.

Analyse des résultats

Une trentaine d'étudiants de trois générations (promotion/cohorte) sont officiellement inscrits en 2004-2005 au DEA en sciences de l'éducation offert par la Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation (CUSE) : 9^{ème} promotion 2002-2003 ; 10^{ème} promotion 2003-2004 ; 11^{ème} promotion 2004-2005. La grille d'évaluation inspirée de l'UCL a été distribuée aux 27 étudiants régulièrement présents pendant la période d'évaluation de la formation. Les données recueillies grâce cet instrument servent de base à l'analyse. Les récits recueillis grâce aux histoires de vie thématique serviront à tenter des explications générales. La taille de l'échantillon se justifie à la fois par le nombre limité d'étudiants inscrits au DEA et par le caractère exploratoire de l'étude.

Les résultats sont présentés en trois étapes : *a- Taux de fréquentation et appréciation globale des activités de formation*) ; *b- Evaluation du module de méthodologie* ; *c- Evaluation des séminaires de présentation des projets de recherche*). Dans la première partie, ils sont présentés globalement sans différencier les promotions. Les deux parties suivantes portent chacune sur les 7 items de l'évaluation par les étudiants. Les traitements font ressortir : la distribution générale des perceptions ; leurs croisements en fonction des promotions ; leur distribution par rapport aux taux de fréquentation des activités évaluées (séances-ateliers de méthodologie, séminaires de présentation).

a- Taux de fréquentation et appréciation globale des activités de formation

Pour l'analyse des taux de fréquentation des activités évaluées, les étudiants ont été répartis en deux groupes : groupe 1 (G1) ceux qui s'inscrivent pour la première fois en 2004-2005 ; groupe 2 (G2) ceux qui s'inscrivent pour la deuxième fois au moins en 2004-2005. Le tableau 1a indique les taux de fréquentation aux cours et séminaires de méthodologie pour les deux groupes. Parmi les 27 répondants, 4 ont un taux de fréquentation de la méthodologie compris entre 10 % et 50 %. Les 23 restants ont un taux compris entre 60 % et 100 % (tableau 1a)

Tableau 1a : Taux de fréquentation de la méthodologie

	10	40	50	60	70	80	□0	100
G1 = 8	1					2	3	2
G2 = 1□	1	1	1	2	1	7	8	6
Total = 27	2	1	1	2	1	□	11	8

Alors que 3 étudiants ne se présentent pas aux séminaires de présentation de projets, ils sont 4 à déclarer un taux d'assiduité compris entre 10 % et 50 %, contre 20 dont les taux de fréquentation varient de 60 % à 100 % (tableau 1b).

Tableau 1b : Taux de fréquentation des séminaires

	0	10	30	50	60	70	80	□0	100
G1 = 8	1		1	1	1	1			3
G2 = 1□	2	1		1	1	1	4	3	6
Total = 27	3	1	1	2	2	2	4	3	□

Au total, avec des taux d'assiduité compris entre 60 % et 100 %, plus de 2/3 des étudiants semblent bien placés pour apprécier la méthodologie (74,07 %) et les séminaires de présentation de projets (85,18 %).

Sur l'ensemble des 7 items sur lesquels porte l'évaluation de la formation, les étudiants sont globalement plutôt d'accord avec les approches utilisées en méthodologie et pour les séminaires. En effet, les résultats bruts (tableau 2) montrent que les opinions les plus défavorables (fréquence 1) sont exprimées sur l'item relatif aux recommandations en vue de la reconduite de la technique d'animation du module de méthodologie (48,14% des réponses) et la pertinence des exigences des séminaires de présentation des projets individuels par rapport aux attentes (25,□2% des réponses).

Les résultats ainsi obtenus peuvent être exprimés en tentant de dresser un tableau des signes. Au plan théorique, afin de dresser le tableau des signes pour polariser les données recueillies, les opinions favorables sont affectées du signe + et les opinions défavorables du signe -. Dans cette perspective théorique, les opinions plutôt en désaccord (1 sur l'échelle) ont été affectées du signe - ; les opinions plutôt d'accord (2) et totalement d'accord (3) ont été regroupées et affectées du signe +.

Tableau 2 : Opinions des étudiants sur le module de méthodologie et les séminaires : fréquences et % (NB : le total de certaines fréquences par item peut être inférieur à 27 suite à des non réponses)

	Méthodologie						Séminaire					
	Fré q. 1	%	Fré q.2	%	Fré q.3	%	Fré q. 1	%	Fré q. 2	%	Fré q.3	%
Clarté de la démarche	5/7	18,51	11/27	40,74	11/27	40,74	5/7	18,51	7/7	25,92	12/27	44,44
Pertinence de la démarche	10/27	37,03	8/7	29,62	8/7	29,62	4/7	14,81	7/7	25,92	13/27	48,14
Transfert/projets	7/7	25,92	11/27	40,74	□2/7	33,33	3/7	11,11	8/7	29,62	12/27	44,44

Contenus/attentes / exigences séminaires	6/2 7	22, 22	□2 7	33, 33	12/ 27	44, 44	7/2 7	25, 92	8/2 7	29, 62	□2 7	33, 33
Utilité portefeuille de lecture	4/2 7	14, 81	□2 7	33, 33	14/ 27	51, 85	5/2 7	18, 51	□2 7	33, 33	□2 7	33, 33
Perception tâches	10/ 27	37, 03	10/ 27	37, 03	6/2 7	22, 22	1/2 7	3,7 0	13/ 27	48, 14	10/ 27	37, 03
Recommandations	13/ 27	48, 14	6/2 7	22, 22	6/2 7	22, 22	4/2 7	14, 81	6/2 7	22, 22	12/ 27	44, 44

Fréq. 1= plutôt en désaccord ; Fréq. 2= plutôt d'accord ; Fréq. 3= totalement d'accord.

Au plan pratique, dans le tableau 3, les fréquences de la colonne du signe - reproduit seulement celle des fréquences observées du tableau 2, soit la fréquence des opinions plutôt en désaccord (1 sur l'échelle). En effet, il y a eu peu d'opinions totalement en désaccord (0 sur l'échelle). Comme le fait observer De Landsheere (1□6 : □1), les étudiants ont eu plus souvent la tendance naturelle à éviter ici cette valeur extrême de l'échelle. Cette valeur n'a été citée que deux fois : 3 sur 27 étudiants (11,1%) déclarent être totalement en désaccord quant à la clarté de la démarche adoptée en méthodologie et 8 (2□6%) totalement défavorables à la reconduite de l'approche par les problèmes en méthodologie pour les promotions futures. Au regard du tableau des signes (tableau 3), les étudiants seraient globalement d'accord avec les démarches préconisées pour la méthodologie et les séminaires.

Tableau 3 : Tableau des signes des opinions sur le module de méthodologie et les séminaires (NB : le total de certaines fréquences par item peut être inférieur à 27 suite à des non réponses)

	Méthodologie		Séminaire	
	-	+	-	+
Clarté de la démarche	5	22	5	19
Pertinence de la démarche	10	16	4	20
Transfert/projets	7	20	3	20
Contenus/attentes/exigences séminaires	6	21	7	17
Utilité portefeuille de lecture	4	23	5	18
Perception tâches	10	16	1	23
Recommandations	13	12	4	18

- pour défavorable ; + pour favorable

Pour approfondir l'analyse, les résultats peuvent être également contrastés et approfondis, par exemple grâce à des croisements. Les croisements retenus portent ici sur l'année d'inscription et la taux de fréquentation des activités de formation.

b- Evaluation du module de méthodologie

1°- Evaluation la clarté de la présentation des approches

En considérant les opinions favorables exprimées par 22 sur 27 étudiants interrogés dont 11 plutôt d'accord et 11 totalement d'accord, les croisements donnent les résultats suivants :

- appréciation du degré de clarté de la démarche/année d'inscription : 5/8 inscrits pour la première fois dont 3 plutôt d'accord et 2 totalement d'accord ; 17/1□ pour ceux qui s'inscrivent pour la deuxième fois dont 8 plutôt d'accord et □ totalement d'accord ;
- appréciation du degré de clarté/taux de fréquentation supérieur à 50% : 11 plutôt d'accord et □ totalement d'accord

2°- Pertinence de la démarche par rapport aux objectifs

Pour les opinions favorables : 16/27 respectivement 8 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de la pertinence/année d'inscription : 3/8 inscrits tous plutôt d'accord ; 13/1□ inscrits pour la deuxième fois dont 5 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord
- appréciation de la pertinence/taux de fréquentation supérieur à 50% : 7 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord

3°- Efficacité de la démarche pour la conception des projets personnels de recherche (facilité de transfert des acquisitions dans la conception de projets individuels de recherche)

Opinions favorables : 20/27 dont 11 plutôt d'accord et □ totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'efficacité de la démarche/année d'inscription : 5/8 de première année dont 4 plutôt d'accord et 1 totalement d'accord ; 15/1□ de deuxième année dont 7 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord
- appréciation de l'efficacité/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement □ plutôt d'accord et □ totalement d'accord

4°- Adéquation des contenus aux attentes

Opinions favorables : 21/27 dont □ plutôt d'accord et 12 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'adéquation des contenus/année d'inscription : 6/8 de première année dont 2 plutôt d'accord et 4 totalement d'accord ; 15/1□ de deuxième année dont 7 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord
- appréciation de l'adéquation des contenus/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 8 plutôt d'accord et 10 totalement d'accord

5°- Utilité du portefeuille de lecture dans la formation et les recherches personnelles

Opinions favorables : 23/27 dont □ plutôt d'accord et 14 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'utilité du portefeuille de lecture/année d'inscription : 6/8 de première année respectivement 3 plutôt d'accord et 3 totalement d'accord ; 17/1□ de deuxième année dont 6 plutôt d'accord et 11 totalement d'accord
- appréciation de l'utilité du portefeuille de lecture /taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 8 plutôt d'accord et 12 totalement d'accord

6°- Engagement de l'étudiant dans sa formation et identification des tâches à accomplir

Opinions favorables : 16/27 dont 10 plutôt d'accord et 6 totalement d'accord.

Croisements :

- engagement dans la formation/année d'inscription : 4/8 de première année tous totalement d'accord ; 12/1□ de deuxième année dont 10 plutôt d'accord et 2 totalement d'accord
- engagement dans la formation/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement □ plutôt d'accord et 5 totalement d'accord

A coté de ces dimensions, le dernier item de la grille d'évaluation du module de méthodologie porte sur la reconduite de l'approche pour les générations suivantes.

7°- Degré de recommandation de la reconduite de l'approche avec les promotions suivantes

Opinions favorables : 12/27 respectivement 6 plutôt favorables et 6 totalement favorables.

Croisements :

- reconduite de l'approche/année d'inscription : 2/8 de première année tous plutôt d'accord ; 10/1□ de deuxième année dont 4 plutôt d'accord et 6 totalement d'accord
- reconduite de l'approche/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 6 plutôt d'accord et 6 totalement d'accord

c- Evaluation des séminaires de présentation des projets de recherche

Sur les 27 répondants, 8 étudiants inscrits pour la première fois parmi lesquels 7 ont un taux de suivi supérieur ou égal à 50%, et 1□ inscrits pour la deuxième fois dont 17 ont un taux de fréquentation des séminaires supérieur ou égal à 50%.

1°- Evaluation de la clarté de la présentation des stratégies d'animation des séminaires

Opinions favorables exprimées par 1□ sur 27 étudiants interrogés dont 7 plutôt d'accord et 12 totalement d'accord, les croisements donnent les résultats suivants :

- appréciation du degré de clarté des stratégies/année d'inscription : 4/8 inscrits pour la première fois dont respectivement 2 plutôt d'accord et 2 totalement d'accord
- appréciation du degré de clarté des stratégies/taux de fréquentation supérieur à 50% : 5 plutôt d'accord et 10 totalement d'accord

2°- Pertinence des stratégies par rapport aux objectifs des séminaires

Opinions favorables : 20/27 respectivement 7 plutôt d'accord et 13 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de la pertinence des stratégies/année d'inscription : 4/8 inscrits tous totalement d'accord ; 16/1□ inscrits pour la deuxième fois dont 7 plutôt d'accord et □ totalement d'accord
- appréciation de la pertinence des stratégies/taux de fréquentation supérieur à 50% : 5 plutôt d'accord et 11 totalement d'accord

3°- Efficacité des stratégies pour la progression dans la conception des projets personnels de recherche (facilité de transfert des acquisitions dans la progression dans la conception de projets individuels de recherche)

Opinions favorables : 20/27 dont 8 plutôt d'accord et 12 totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'efficacité des stratégies/année d'inscription : 4/8 de première année tous totalement d'accord ; 16/1□ de deuxième année respectivement 8 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord
- appréciation de l'efficacité/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 6 plutôt d'accord et 10 totalement d'accord

4°- Pertinence des exigences fixées pour la présentation des projets

Opinions favorables : 17/27 dont 8 plutôt d'accord et □totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'adéquation des contenus/année d'inscription : 5/8 de première année tous totalement d'accord ; 12/1□de deuxième année dont 8 plutôt d'accord et 4 totalement d'accord
- appréciation de l'adéquation des contenus/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 6 plutôt d'accord et 7 totalement d'accord

5°- Utilité du portefeuille de lecture dans la conception des projets de recherche

Opinions favorables : 18/27 dont □plutôt d'accord et □totalement d'accord.

Croisements :

- appréciation de l'utilité du portefeuille lecture/année d'inscription : 5/8 de première année respectivement 3 plutôt d'accord et 2 totalement d'accord ; 13/1□ de deuxième année dont 6 plutôt d'accord et 7 totalement d'accord
- appréciation de l'utilité du portefeuille de lecture/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 6 plutôt d'accord et 8 totalement d'accord

6°- Perception/identification des étapes à franchir pour la conception et la rédaction des projets de recherche

Opinions favorables : 23/27 dont 13 plutôt d'accord et 10 totalement d'accord.

Croisements :

- perception/identification des tâches/année d'inscription : 6/8 de première année respectivement 3 plutôt d'accord et 3 totalement d'accord ; 17/1□ de deuxième année dont 10 plutôt d'accord et 7 totalement d'accord
- perception/identification des tâches/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 10 plutôt d'accord et □totalement d'accord

7°- Degré de recommandation de la reconduite des stratégies d'animation des séminaires avec les promotions suivantes

Opinions favorables : 18/27 respectivement 6 plutôt favorables et 12 totalement favorables.

Croisements :

- reconduite des stratégies/année d'inscription : 4/8 de première année dont 1 plutôt d'accord et 3 totalement d'accord; 14/1□de deuxième année dont 5 plutôt d'accord et □totalement d'accord
- reconduite des stratégies/taux de fréquentation supérieur à 50% : respectivement 3 plutôt d'accord et 11 totalement d'accord

Discussion

Pour faciliter la discussion des résultats, les items de la grille d'évaluation adoptée par la CUSE peuvent être répartis en deux groupes : les items centrés sur les acquisitions et ceux centrés sur les applications. Les items centrés sur les acquisitions renvoient aux activités dont la nature est comparable aux 'cours', y compris : la préparation, la

planification et le déroulement effectif de séances d'acquisition de connaissances et d'installation de compétences. Les items centrés sur les applications renvoient aux activités de formation que l'étudiant doit mener seul ou en collaboration avec ses pairs en dehors des 'cours', y compris le réinvestissement des connaissances et des compétences dans la conception et la rédaction du mémoire de DEA.

En fonction de ces critères de catégorisation, l'évaluation de la clarté de la présentation des approches, la pertinence de la démarche, l'adéquation des contenus aux attentes seraient plutôt centrées sur les acquisitions. Les items relatifs à l'efficacité de la démarche pour la conception des projets de recherche, l'utilité du portefeuille de lecture, l'identification des tâches à accomplir, les recommandations en vue de la reconduite de la démarche relèveraient plutôt des applications.

Sous cet éclairage, certaines contradictions filtrent sous les opinions recueillies, selon que les items portent sur des activités d'acquisition ou d'application. Comment, compte tenu des opinions globalement positives, expliquer le faible niveau des 'recommandations' pour la reproduction de la stratégie avec de nouvelles cohortes (12/13 opinions favorables par rapport aux opinions défavorables) ?

Tableau 4 : Répartition des items et réponses de la grille d'évaluation selon la nature (acquisition/application)

Nature activité	Méthodologie		Séminaires Projets	
	Acquisitions	Applications	Acquisitions	Applications
Clarté	(22/5)		(1□5)	
Pertinence	(16/10)		(20/4)	
Projet		(20/7)		(20/3)
Contenus	(21/6)		(17/7)	
Lecture		(23/4)		(18/5)
Tâches		(16/10)		(23/1)
Recommandations		(12/13)		(18/4)

[opinions favorables/opinions défavorables]

S'inspirant de Huberman (1□8□), un éclairage est apporté aux résultats obtenus après l'exploitation de la grille d'évaluation des cours et séminaires de méthodologie de la recherche en éducation à grâce à des extraits des récits de vie thématiques. Les extraits cités sont choisis en fonction du style et de la clarté de la rédaction. Malgré la relative personnalisation, chaque extrait représente l'opinion de plusieurs étudiants. Au besoin de le rappeler, tous les étudiants ayant participé à l'évaluation à partir de la grille n'ont pas été sollicités pour le recueil des récits de vie. Il a été tenu compte de l'apparente aisance ou, au contraire, des difficultés que certains semblaient manifester tout au long du module de méthodologie. En particulier, les difficultés à 'rentrer' dans le cours de méthodologie pourraient être justifiées par l'absence des prérequis indispensables à ce niveau et pour ce type de formation.

Certes, l'adhésion à la démarche préconisée semble moins poser problème :

«Pour ce qui est des cours proprement dits, je pense qu'ils sont bien menés. Il y a eu une amélioration sensible par rapport à l'année dernière. La démarche retenue (learning by doing) me semble bien adaptée.» (Etudiant inscrit plus d'une fois G2)

Mais quelles justifications donner aux contradictions ?

Les récits de vie thématiques donnent des pistes de réponse à cette question. En effet, les étudiants expriment le souhait d'une révision à la baisse des exigences de production qui sous-tendent toutes les activités à ce niveau de formation.

Ainsi, selon certains étudiants :

«Pour le module de méthodologie, je suggère simplement l'augmentation du crédit horaire. Tandis que pour les séminaires, je sollicite que l'on diminue le degré d'exigence, car le respect total de la démarche méthodologique pose un sérieux problème à l'auditeur.» (Etudiant inscrit pour la 1^{ère} fois G1)

«L'ensemble dure trop longtemps ; il devrait tenir compte de la réalité des auditeurs : professions, contraintes de temps, etc.» (Etudiant inscrit pour la 1^{ère} fois G1)

Cependant, quelques uns semblent bien percevoir les enjeux :

«La CUSE est une institution où le niveau d'exigence est très élevé. Ceci est une bonne chose même si beaucoup d'auditeurs s'en plaignent.» (Etudiant inscrit plus d'une fois G2)

Les contradictions ou réticences des étudiants à se soumettre à ce qu'ils considèrent comme des 'exigences' relèveraient de plusieurs facteurs parmi lesquels : l'option formation d'adultes adoptée par la CUSE dès son ouverture en 1994 ; les traditions de l'ancienne ENS ; les comparaisons des 'facilités naturelles' qu'ont les étudiants internationaux inscrits à la CUSE par rapport aux Sénégalais.

L'option formation d'adultes privilégie la sélection de demandeurs de formation au moins porteurs d'une expérience professionnelle et à la recherche de nouvelles compétences à réinvestir dans les pratiques professionnelles, avec la possibilité de pouvoir s'investir dans des recherches. Le réinvestissement des acquis de la formation dans les pratiques professionnelles mériterait d'être évalué.

Pour les traditions de l'ancienne ENS, les étudiants inscrits dans la formation des élèves-professeurs ou élèves-inspecteurs ont tous le statut de stagiaires à plein temps, sans autre obligation professionnelle que de suivre la formation. Par rapport aux 'facilités naturelles', les étudiants internationaux de la CUSE sont sélectionnés selon les mêmes critères que leurs homologues sénégalais mais ils n'exercent aucune activité professionnelle pendant leur formation à la CUSE, ce qui leur permet de se consacrer uniquement aux études. Par contre, les étudiants sénégalais de la CUSE ont tous des occupations professionnelles parallèlement à leurs études, contrairement aux stagiaires de l'ENS qui sont tous des élèves fonctionnaires ou des personnels mis en position de stage par leurs employeurs dont le principal est le Ministère de l'Education.

«Ce qui personnellement me semble poser problème, c'est le statut des auditeurs de la CUSE, en particulier des auditeurs sénégalais. Par rapport aux auditeurs provenant des autres pays qui peuvent se consacrer totalement aux tâches à faire à la CUSE, les auditeurs sénégalais sont obligés de mener parallèlement leur travail dans les écoles. De ce fait, ils disposent de beaucoup moins de temps que leurs collègues non sénégalais. Il serait souhaitable à mon avis qu'à l'avenir tous les auditeurs puissent se consacrer entièrement et uniquement (souligné dans le texte) à la CUSE. » (Etudiant G2)

Les occupations professionnelles et le manque de temps qu'elles entraînent expliquent-ils à eux seuls le niveau relativement faible de certains étudiants à s'investir dans leur formation ?

«En dehors des cours théoriques, rares sont les auditeurs qui consultent régulièrement la bibliothèque de la CUSE, la bibliothèque de la FASTE, le centre de ressources de la CUSE et le service intranet, tous mis à leur disposition.» (Etudiant G2)

L'approche par les problèmes, l'apprentissage coopératif en équipes restreintes constituées au tour des sujets de projets de recherche regroupés par thèmes, l'élaboration d'une feuille de route pour l'animation de chaque séance constituent-ils une stratégie efficace dans une formation d'adultes à majorité formée par des enseignants ?

«Il manque une dynamique à introduire dans le module de la méthodologie. L'approche adoptée cette année semble un peu marcher mais le travail des uns et des autres ne suit pas les consignes et il y a trop de perte de temps à des bavardages.» (Etudiant G2)

La dynamique d'apprentissage coopératif et de soutien mutuel est simplement initiée pendant les séances. La répartition des étudiants en équipes thématiques restreintes vise à leur permettre d'identifier ceux parmi eux qui ont des centres d'intérêt communs ou voisins et les amener à constituer des groupes de travail en dehors des séances de formation, pour un enrichissement mutuel. Cet objectif de travail en équipe semble lui aussi poser problème.

«Les auditeurs devraient former des groupes de travail pour présenter leurs projets de recherche et se critiquer mutuellement tout en essayant d'apporter des suggestions.» (Etudiant G1)

Au total, les étudiants souhaiteraient-ils un enseignement individualisé et sans de très gros efforts de travail personnel par eux-mêmes ? Leurs souhaits en vue de l'amélioration des cours et séminaires de méthodologie de la recherche portent aussi bien sur les supports mis à leur disposition que sur les techniques d'animation.

«Il serait intéressant d'abord de travailler avec précision sur les sujets des auditeurs et non sur leur thème. Mais pour permettre à chaque auditeur de bien choisir son sujet, on doit l'informer sur les contenus de chaque module, dans les grandes lignes s'entend. Si cela est fait, le cours de méthodologie sera l'occasion pour appliquer à son propre sujet les notions qu'il voit sous le contrôle des autres auditeurs.» (Etudiant inscrit pour la 1^{ère} fois G1)

Conclusion

L'étude exploratoire de la perception de l'introduction de l'approche par les problèmes et les compétences et l'apprentissage collaboratif en formation d'adultes permet-elle de répondre aux deux questions principales posées ?

Les critères institutionnels de sélection à l'entrée des étudiants de la CUSE sont-ils pertinents ? Candidats au DEA de la CUSE, les professionnels de l'éducation sont visés comme principales cibles pour ce type de formation (spécialisation en sciences de l'éducation). Cependant, les promesses attendues se réalisent difficilement. Malgré l'amélioration qualitative des mémoires de DEA produits depuis deux ans, peu d'étudiants achèvent la rédaction de leurs mémoires de DEA depuis 1994. En dix ans (1994-2004), sur un total de 230 inscrits (1^{ère}-10^{ème} promotion), 43 étudiants ont effectivement réussi au DEA après soutenance d'un mémoire, soit un taux de certification de 18,6%.

La combinaison de l'approche par les problèmes et les compétences et l'apprentissage coopératif est-elle pertinente en formation d'adultes ? Le pari de combler les lacunes

des étudiants dans les sciences fondamentales de l'éducation, par leur engagement dans leur formation et des formations complémentaires conçues comme des remédiations, est assez difficilement tenu. Les stratégies et méthodes d'enseignement et d'animation pédagogique 'testées' au DEA de la CUSE sont relativement novatrices. Elles tentent d'introduire des changements et de nouvelles habitudes dans l'animation pédagogique et, surtout, dans les habitudes d'apprentissage des étudiants. Compte tenu à la fois de ces innovations et du niveau relativement faible des résultats enregistrés à la CUSE, les habitudes personnelles d'apprentissage des étudiants de la CUSE, leurs pratiques professionnelles (méthodes d'enseignement ou d'intervention pédagogique utilisées dans leurs activités professionnelles : enseignement, formation, intervention sociale, etc.), révéleraient-elles le misonéisme des 'enseignants' et 'éducateurs de profession', leur hostilité à la nouveauté, au changement et à l'innovation ? Les pratiques professionnelles des étudiants pourraient être de réels handicaps à l'autonomie et, surtout, à l'installation de nouvelles compétences, d'où la nécessité de leur déconstruction systématique.

Les pistes de réflexion ainsi ouvertes par l'étude exploratoire sur l'approche par les problème et les compétences et l'apprentissage coopératif devront être explorées de manière systématique et approfondie, en tenant également compte de l'exigence de résultats qui semble être actuellement au centre des interrogations sur l'enseignement supérieur et les universités en général. A cet égard, quelles stratégies adopter pour réussir la professionnalisation de l'enseignement supérieur, en garantissant l'efficacité (rationalisation des coûts), en assurant l'efficacité économique (adéquation formation/emploi), en veillant à l'équité d'accès à tous, l'équité de formation de qualité et d'opportunités d'accomplissement personnel, dans un environnement d'éducation pour tous tout au long de la vie dans lequel l'enseignement supérieur et les universités doivent jouer un rôle moteur prépondérant ?

Références bibliographiques

- Aden, H & Roegiers, □ (2004). A quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti. *Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique (2004). Actes du 3^{ème} congrès des chercheurs en éducation : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences, p 123-129*
- Amyotte, L (1□□6). *Méthodes quantitatives. Applications à la recherche en sciences humaines*. Saint-Laurent (Québec) : Editions du Renouveau Pédagogique ERPI.
- Barakamfitye, L (2001). De la conception à l'évaluation des compétences dans un enseignement modulaire. *Liens Nouvelle série n° 4 2001, p 25-43*
- Baudelot, C & Establet, R (1□8□). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Editions du Seuil
- Boucher, G, Cayer, S, St-Hilaire, S, Bujold, N et Côté, E (1□□8). Perception d'ex-résidents en médecine familiale concernant la supervision directe à l'UMF de l'Hôpital Laval. *Res Academica, vol. 16, n° 1 & 2, 1998 (paru en 1999), p 7-20*.
- De Landsheere, G (1□76). *Introduction à la recherche en éducation (4^{ème} édition)*. Paris : Armand Colin-Bourrelier. Cf Troisième partie : les instruments de la recherche : 4 Echelles d'évaluation (rating scales).

- Dejean, J (2002). L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. *Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (Hcéé) n° 5 – mars 2002*
- Demeuse, M & Strauven, Ch (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Dépelteau, F (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck
- Depover, C & Noël, B (1999). *L'évaluation des compétences de processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck
- Depover, C & Noël, B (éditeurs) (1998). *Actes du 12^{ème} colloque de l'ADMEE 1998. Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Mons : Université de Mons Hainaut UMH/Faculté Universitaires Catholiques Ateliers de Mons
- Deslaurier, J-P (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill
- Dieng, B D (2000). *Sélection à l'entrée à l'université et facteurs prédictifs de la performance des étudiants en première génération : cas de la faculté des sciences et techniques de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop de Dakar/École Normale Supérieure/Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation, mémoire de DEA.
- Dieng, B D, Sall, H N & De Ketele, J-M (2002). Gestion de la transition secondaire-supérieur : éléments d'analyse critique théorique du système de sélection des étudiants à l'entrée à la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. In *Sall, H N & Sow, A (éditeurs). Actes 18^{ème} Colloque de l'AIPU : Les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur*. Dakar : Université Cheikh Anta Diop/École Normale Supérieure ; p 3-13
- Dolz, J & Ollagnier, E (éditeurs) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Dupuis, F (Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté française de Belgique) (2004). *Discours d'ouverture des travaux du 3^{ème} Congrès des chercheurs en éducation*. Actes du 3^{ème} congrès des chercheurs en éducation : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Durkin, M S, Khan, N, Davidson, L L, Zaman, S S & Stein, Z A (1993) The Effects of Natural Disaster on Child Behavior : Evidence for Posttraumatic Stress. *American Journal of Public Health, November 1993, Vol. 83, N° 11, p 1549 et ss.*
- Frenay, M, Noël, B, Parmentier, Ph & Romainville, M (1998). *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck
- Grangeat, M (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie n° 147 2004, p 27-42*

- Huberman, M (1980). *La vie des enseignants. Evolution d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestle..
- Karsenti, Th & Savoie-Zajc, L (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal : Editions du CRP.
- Le Boterf, G. (1999 deuxième tirage). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lebrun, M (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Lebrun, M. (1999). *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Institut de pédagogie universitaire et des multimédias : document Internet <http://w.w.w.ipm.ucl.ac.be/Marcell/TECHPED/MethTech.html>
- Leclercq, D (1998). *Approche technologique de l'éducation et de la formation, 4^{ème} édition*. Liège : Service de Technologie de l'éducation (STE), Université de Liège.
- Leclercq, D (sous la direction de) (1998, 2^{ème} édition). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Hayer : Pierre Mardaga Editeur
- Legendre R (1998). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ème} édition). Montréal : Guérin/Paris : Eszka.
- Lewis jr, J (1980). *L'école prix d'excellence. Avec les meilleures entreprises pour modèle*. Bruxelles : De Boeck
- Loiola, F, Gauthier, Cl, Tardif, M (1998). Les approches pratiques de formation à l'enseignement auprès des nouveaux professeurs d'université : modèles et tendances actuelles. *Res Academica vol16, n° 1 et 2, 1998 (paru en 1999), p 91-112*.
- Montgomery, Kaszap, Legault & David (1998). Motifs de satisfaction et d'insatisfaction d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale en enseignement à l'égard de l'enseignant et de la supervision. *Res Academica vol. 16, n° 1 & 2, 1998 (paru en 1999), p 21-38*
- Orofiamme, R, Dominicé, P & Lainé, A (sous la direction de) (2000). *Les histoires de vie. Education permanente n° 142/200-1*
- Paquette, G (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université du Québec.
- Parmentier, Ph (1994). *La réussite des études universitaires : un facteur structurel et processuel de la performance académique en première année de médecine*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve, Belgique : UCL/FPSE
- Romainville, M (1996). L'irrésistible ascension du terme 'compétence' en éducation. *Enjeux n° 37/38, p 132-142*

- Romainville, M (1997). *Peut-on prédire la réussite à l'université ? revue Française de Pédagogie*, 119 avril-mai-juin 1997, p81-90
- Romainville, M (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan (série références)
- Sall, H N & De Ketele, J.-M (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation n° 19(3)*, 119-142.
- Sall, H N & Ndiaye, B D (sous la direction de) (1994). *Evaluation de la formation à l'ENS 1982-1990*. Dakar : ENS-UCAD
- Sall, H N & Sow, A (1998). La formation des enseignants : évaluation quantitative ou évaluation qualitative ? in Depover, C & Noël, B (éditeurs) (1998). *Actes du 12^{ème} colloque de l'ADMEE 1998. Approches plurielles de l'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Mons : Université de Mons-Hainaut UMH/Faculté Universitaires Catholiques Ateliers de Mons FUCAM ; p259-269
- Sall, H N (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur, quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ? Tomes 1 & 2*. Thèse de doctorat d'état en sciences de l'éducation, Dakar, Sénégal, 1996 : UCAD/Faculté des Lettres et Sciences Humaines
- Sall, H N (1998) Efficacité interne dans l'enseignement supérieur : le cas de la Faculté des Sciences et Techniques de Dakar. *Liens Nouvelle Série n° 1 (mai 1998)*, 103-116.
- Van Der Maren, J.-M (1996 2^{ème} édition). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Wolfs, J-L (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage du secondaire à l'université. Recherche. Théorie. Application*. Bruxelles : De Boeck

Notes

¹ Pour Durkin, M.S, Khan, N, Davidson, L.L, Zaman, S & Stein, Z.A. (1993), une 'expérimentation naturelle' est une étude prospective dans laquelle le chercheur peut analyser de manière systématique des données recueillies dans des circonstances particulières. [Natural experiments are prospective studies in which investigators can systematically observe the outcome of interest in a population both before and after a well-demarcated exposure or event.] in Durkin, M.S et col. (1993). The effects of a Natural Disaster on Child Behavior : Evidence for Posttraumatic Stress. In *American Journal of Public Health, November 1993, Vol. 83, N° 11, p 1549 et suivantes*.

² Dejean (2002) souligne que «dans plusieurs universités, 'évaluation de l'enseignement semble avoir contribué à la remise en question de la forme pédagogique du cours magistral ». Dejean, J (2002). L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (Hcéé) n° 5 – mars 2002

³ L'évaluation des enseignants serait-elle peu ou pas pratiquée à l'Université de Dakar parce que cette institution est par essence de culture universitaire française et qu'elle a été par l'histoire la

18^{ème} université française ? Peut-on inclure les enseignants de l'Université de Dakar dans une catégorie très générale des enseignants du supérieur d'obédience française à propos desquels tout laisse croire que «les enseignants français du supérieur ont si peur d'être évalués sur une de leurs missions essentielles» (Dejean 2002 : 53). Ou bien la recherche d'explication devrait-elle être envisagée dans d'autres perspectives, en tenant compte d'autres critères ? Par exemple, Dejean (2002 : 53 note de bas de page) évoque comme piste de réflexion à la résistance des enseignants français du supérieur à l'évaluation le fait que «en Suisse comme en Belgique, des collègues évoquent à ce sujet le poids de la culture latine dans laquelle 'le prestige du professeur d'université, comme intellectuel libre et au dessus du lot, est sans doute plus fort qu'ailleurs.»

⁴ Dans leur étude paru dans *Res Academica vol. 16, n° 1 & 2, 1998 (paru en 1999) et intitulé 'Motifs de satisfaction et d'insatisfaction d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale en enseignement à l'égard de l'enseignant et de la supervision', Montgomery, Kaszap, Legault et David soulignent : «Notre étude exploratoire se propose de vérifier les perceptions que les étudiants en formation en troisième année en enseignement secondaire (BES) à l'Université de Laval ont de leurs formateurs (superviseurs et enseignant) après leurs stages d'initiation et repose sur l'analyse d'entrevues menées auprès de ces derniers. Nous avons mis en évidence les sources de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants dits 'forts' et 'faibles' afin d'en décrire la nature et de les comparer. L'objectif de l'étude consiste donc à évaluer l'adéquation des pratiques des formateurs qui interviennent sur le terrain et de comprendre ce qui différencie les étudiants qui réussissent bien de ceux qui réussissent moins bien, dans le but ultime de mieux adapter la supervision aux besoins des stagiaires.»*

⁵ Dans les critiques qu'il adresse à la conception nord-américaine (Etats-Unis et Canada), Dejean (2002) observe que «très souvent, ce recueil de jugements ou d'appréciations revient à un recueil de niveau de satisfaction des étudiants sur tel ou tel aspect de l'enseignement, avec par exemple des questions comme 'êtes-vous satisfaits de... ou des échelles d'appréciation allant de 'très satisfait à très insatisfait'. Cette pratique est sans doute l'expression de l'hypothèse implicite selon laquelle la qualité d'un enseignement se limiterait à la satisfaction (à court terme) des étudiants : on voit bien ici l'influence de certaines conceptions de la qualité véhiculées dans l'industrie ou le commerce, mais l'on sait aujourd'hui qu'une conception réduisant la qualité à la seule satisfaction du client est inadaptée aux champs de la formation et de l'éducation...»