

Actes du 12^e colloque
de l'ADMEE
1998

*Approches plurielles
de l'évaluation
des compétences et
des processus cognitifs*

Christian Depover et Bernadette Noël (Eds)


UMH
UNIVERSITE DE MONS HAINAUT

furCam

COMITE SCIENTIFIQUE

ALLAL Linda	Université de Genève
BARON Georges-Louis	INRP - Mont rouge
BEKERS Jacqueline	Université de Liège
CHINAPAH Vinayagum	Unesco - Paris
DAUVISIS Marie-Claire	ENFA - Castanet Tolosan
DE KETELE Jean-Marie	Université catholique de Louvain
DEPOVER Christian	Université de Mons-Hainaut
DIAS Paulo	Université de Braga
DONNAY Jean	Facultés Notre-Dame de la Paix - Namur
DUPONT Pol	Université de Mons-Hainaut
FIGARI Gérard	Université de Grenoble
GURTNER Jean-Luc	Université de Fribourg
LAURIER Michel	Université de Montréal
LECLERCQ Dieudonné	Université de Liège
MARC Pierre	Université de Neuchâtel
MONASTA Attilio	Université de Florence
NOËL Bernadette	Facultés universitaires cath. de Mons
PAQUAY Léopold	Université catholique de Louvain
PEROTIN Catherine	IUFM - Lyon
RIESEN Werner	Directeur ORP - Tramelan
SALL Nacuzon	ENS - Dakar
WEISS Jacques	IRDP - Neuchâtel
WOLFS José-Luis	Université libre de Bruxelles
ZANNIELLO Giuseppe	Université de Palerme

Les textes constituant ce recueil n'engagent que la responsabilité des auteurs.
Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par quelque moyen que
ce soit, y compris photocopie et microfilm, sont réservés.

Sommaire

Préambule	7
Thème 1 : Métacognition, autoévaluation et autorégulation des apprentissages	
Les compétences métacognitives et la résolution de problèmes chez des adolescents de l'enseignement secondaire spécial de forme trois. Etude exploratoire	9
J. Beckers et F. Puissant	
Apports des mesures métacognitives lors d'un test de compréhension d'un article scientifique	19
J.-L. Gilles	
Mise au point d'un modèle d'identification des obstacles cognitifs et métacognitifs dans la réalisation d'une tâche scolaire	31
A. Strebelle, Ch. Depover B, Noël et P. Delfosse	
Un modèle de l'apprentissage et de la métacognition. « J'étudie pour ... apprendre à penser »	47
A. La Marca	
L'autoévaluation de performances simples et complexes par des étudiants universitaires : description et résultats d'une expérience	61
V. Jans	
Les critères d'évaluation, un élément essentiel dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage	77
R. Rodríguez et J. Jorba	
Thème 2 : Evaluation des compétences	
Vers une évaluation dynamique des apprentissages scolaires	87
J. Levasseur	
Le profil motivationnel des élèves en première année primaire : influence des contextes familial et scolaire	97
G. Hindryckx et C. Schockert	
Connaissances mathématiques prérequisés à un apprentissage efficient de la statistique. Relations avec les performances	113
S. Lusalusa K. T.	

Les connaissances civiques et les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves 127
D. Fabre-Cornali et A. Stefanou

L'évaluation des compétences numériques des jeunes enfants : une recherche exploratoire 137
B. Van Nieuwenhoven et P. Vandenbroucke

Analogie entre innovation et évaluation : l'exemple de l'enseignement des mathématiques en suisse romande 151
C. Tièche-Christinat

Thème 3 : Apports des technologies à l'évaluation et à l'enseignement

Conception et validation d'outils d'aide informatisés à la compréhension de textes 161
H. Daguet et D. Legros

« La ligne du temps ». Un logiciel pour l'étude et l'enseignement de la notion de temps historique chez l'enfant 173
J.-J. Ducret

La visioconférence : quel apport à la formation initiale des enseignants ? 185
F. Campanale et C. Pellenq

Mise en œuvre de tests formatifs à l'aide de l'internet 193
J.-L. Gilles

Thème 4 : Evaluation et pratiques

Le portfolio, un outil d'évaluation au service des apprentissages 205
N. Elliott, B. Riedweg et J.-M. Richard

Autoévaluation et contrôle lors de l'exécution d'une tâche scolaire par des enfants de CM1 en échec scolaire 213
C. Charlois, Ch. Nallet, J.-P. Teyssier et E. Villerez

L'application de la métacognition chez les adolescents de l'enseignement secondaire général en difficulté scolaire 223
D. Bronselaer

Thème 5 : Evaluation dans l'enseignement supérieur

« Un enfant de cinq ans pourrait en faire autant... » : rôle des préreprésentations dans l'appréciation esthétique des oeuvres d'art 237
M.-E. Ricker

Les habitudes d'étude des inscrits aux universités siciliennes 247

G. Zanniello et E. Marino

✶ La formation des enseignants : évaluation quantitative ou
évaluation qualitative ? 259

H. Nacuzon Sall et A. Sow

La professionnalisation des étudiants en première année d'IUFM 271

H. Gondrand et A. Pierrard

De l'aide au positionnement des étudiants et des
professeurs stagiaires à l'individualisation en IUFM 283

S. Ramond

Elaboration d'un cursus universitaire par les étudiants ? Pour l'articulation
des processus cognitifs à la régulation des attitudes dites socio-affectives 293

M. Vial

Dispositifs de remédiation à l'université : pour quels étudiants et
avec quel bénéfice ? 309

P. Hougardy et P. K. Phambu

Thème 6 : Evaluation et apprentissage des langues

Les reformulations du texte proposé : la construction en groupe
du discours écrit 325

T. Ribas, A. Camps, O. Guasch et M. Milian

L'évaluation des processus cognitifs sous-jacents aux compétences
linguistiques dans l'apprentissage du néerlandais deuxième langue 337

V.-L. De Coster, C. Socquet et J.-L. Wolfs

Construction conjointe d'un message. Une exploration de conversations entre
étudiantes de français langue seconde et leur enseignante 351

D. Ducharme

Thème 7 : D'autres horizons, d'autres perspectives

L'impact de la scolarisation en Afrique subsaharienne :
Approche quantitative ou qualitative ? 367

A. Murayi

L'évaluation des apprentissages dans le système éducatif gabonais :
quels outils et quelles méthodes pour l'évaluation de la récitation au
CEPE et de la leçon devant jury du secondaire ? 379

F. Maiga, O.P. Medza, Y. Moussounda et M.-R. Ova Allogo

Le pays des pointcommça.
Quel modèle pour le développement cognitif? 389
F. Lowenthal

En guise de conclusion : Le mot du Président

Favoriser dans l'école les applications des recherches actuelles
sur l'évaluation 401
P. Marc

Liste des participants 407

La formation des enseignants : évaluation quantitative ou évaluation qualitative ?

Hamidou Nacuzon Sall et Abdoul Sow
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
Ecole normale supérieure de Dakar
Sénégal

Introduction

La formation des enseignants telle qu'elle est menée dans les institutions d'enseignement supérieur s'inspire traditionnellement du modèle de formation en vigueur à l'université. Les étudiants ou élèves-professeurs qui se destinent à l'enseignement y reçoivent souvent une formation à deux volets. Le premier volet comprend dans le meilleur des cas une partie théorique fortement calquée sur les principes généraux des études supérieures. Le deuxième volet constitue la partie pratique, elle aussi, souvent organisée et encadrée avec la collaboration des enseignants intervenant hors de l'université, dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire.

Ce modèle de formation des enseignants privilégie souvent naturellement la partie théorique au détriment de la partie pratique. Généralement, l'évaluation des étudiants et des élèves-professeurs sortant des institutions spécialisées de l'enseignement supérieur comme les facultés de sciences de l'éducation ou les écoles normales accorde un poids plus important aux disciplines relevant de la partie théorique. Le poids de la partie pratique et des stages effectués dans les établissements scolaires dans la note finale est relativement moins élevé. Tout se passe comme si une bonne formation théorique suffisait à faire un bon enseignant.

L'évaluation finale des futurs enseignants semble ainsi plus se soucier de l'efficacité interne des systèmes de formation que de leur efficacité externe ou de leur efficience interne ou externe (Sall & De Ketele, 1997, p. 121-130). En est-il ainsi parce que l'université est plus habituée à pratiquer l'évaluation interne quantitative des étudiants, à mesurer le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques ? Ne devrait-on pas plutôt évaluer qualitativement les habiletés acquises en cours de formation par les étudiants et les élèves-professeurs la capacité de s'adapter à des situations d'enseignement qui se présenteront à eux, plus tard, à leur sortie de l'université, tout au long de leur carrière ?

1. La situation

Le modèle de formation et d'évaluation des élèves-professeurs à l'Ecole normale supérieure de Dakar illustre cette approche qui met un accent particulier sur l'évaluation de l'efficacité interne quantitative. La titularisation des élèves-professeurs dès leur sortie de l'institution témoigne de la primauté accordée aux connaissances et aux savoir-faire

mesurables en cours de formation au détriment de toute autre professionnalité que la formation permettrait au mieux de déceler à défaut de l'avoir suscité.

Jusqu'en 1984 les élèves-professeurs sortaient de l'Ecole normale supérieure avec un diplôme attestant de leur réussite à la partie théorique de leur formation. La partie pratique était évaluée au cours de la première année de leur prise de fonction dans les lycées et les collèges. La titularisation définitive intervenait alors sur avis d'une commission de même nom qui évaluait le candidat dans son établissement d'affectation. Les raisons qui instituent le diplôme complet dès 1984 sont presque exclusivement d'ordre économique (Sall & Ndiaye, 1993, p. 40).

2. Le problème

La certification complète des enseignants dès leur sortie des institutions de formation pose le problème de l'installation et de l'évaluation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques par lesquels se définissent les savoirs professionnels des enseignants. Il se pose alors la question de savoir « comment le savoir du novice devient-il un savoir d'expert ? » (Paquay & Altet et col., 1996, p. 18). Si les compétences et les savoirs de l'enseignant-professionnel (Paquay & Altet et col., 1996, p. 32) permettent de le décrire comme un expert, la seule évaluation des connaissances acquises en cours de formation ne peut permettre de mesurer ou de présager dans quelle mesure tel élève-professeur sortant d'une institution de formation pédagogique deviendra ou non un expert. La certification dès la fin de la formation pédagogique ignore en effet le rôle et le poids de l'expérience dans le développement des professionnalités propres à la profession d'enseignant.

Pourtant, « les formateurs disent qu'ils manquent d'outils pour analyser les pratiques et situations » (Paquay & Altet et col., 1996, p. 37). Qu'évaluent donc les formateurs d'enseignants ?

3. Le cadre de référence et la méthodologie

Dans « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », Baillauquès (Paquay & Altet et col., 1996, pp. 42-61) souligne les griefs avancés contre la formation initiale des enseignants. Elle « est dite trop théorique ou pas assez pratique, trop éloignée du terrain ou trop modélisante » (p. 52). La formation initiale serait trop théorique parce qu'elle reproduit le modèle en vigueur à l'université qui se préoccupe généralement plus des théories : c'est sa vocation naturelle et historique. Elle n'est pas assez pratique parce que les modèles de formation dans l'enseignement supérieur privilégient le savoir livresque au détriment des savoir-faire : l'université ne se pose que rarement la question relative aux usages qui seront faits des connaissances qu'elle dispense. Elle est trop modélisante parce que l'université ne retient souvent que des résultats de recherches qui pourraient être au moins reproduits et généralisés. L'efficacité externe et l'efficience externe telles que Sall & De Ketele les définissent (1997, pp. 124-127 et pp. 129-130) sont encore si peu présentes dans les préoccupations des institutions d'enseignement supérieur.

Certes, l'exercice de toute profession requiert la mise en œuvre d'une formation basée sur des savoirs spécifiques (Perrenoud, 1994). Chaque profession se caractérise par des savoirs théoriques (Bourdoncle, 1993), par l'amélioration, la rationalisation et la spécification de ces mêmes savoirs théoriques (Bourdoncle, 1994, p. 16). Les savoirs théoriques constituent les fondements de l'activité intellectuelle (Lemossé, 1989) par laquelle les professions se distinguent les unes des autres. La formation théorique sert également de fondement à la pratique réflexive (Schön, 1983, 1987, 1991 ; Donnay & Charlier, 1990 ; St-Arnaud, 1992 ; Tardif, 1993 ; Tochon, 1993; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud 1996) tant évoquée et recherchée dans l'exercice de la profession d'enseignant. Cependant, comme pour toute profession, la formation des enseignants requiert également des entraînements à l'exercice des savoir-faire spécifiques à la profession. En principe, la formation pratique et les stages servent au cours de tels exercices à installer les professionnalités propres au métier d'enseignant, tout comme les stages en milieu hospitalier sont destinés à préparer effectivement le personnel médical et paramédical à l'exercice correct de leur art.

Pourtant, malgré leur utilité reconnue, les stages de formation pratique soulèvent plusieurs questions. Par exemple, Bélair dans « La formation à la complexité du métier d'enseignant (Paquay & Altet et col., 1996, pp. 64-75) note «des discussions incessantes entre les membres des facultés et ceux du syndicat enseignant» (p. 65). De leur côté, selon les jugements qu'ils portent sur «la formation dispensée à l'université, (...) beaucoup de stagiaires soulignent qu'elle leur apporte peu, que les stages (de formation pratique) leur apprennent davantage» (p. 65).

Carbonneau et Héту (Paquay & Altet et col., 1996, pp. 78-96) indiquent six principes déterminants dans la formation à la pratique (pp. 90-92). Aucun de ces six principes ne saurait être évalué de façon quantitative en cours ou à la fin de la formation initiale dispensée aux futurs enseignants. Afin de développer les professionnalités propres à l'enseignement, Charlier dans «Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique» (in Paquay & Altet et col., 1996, pp. 98-117) conclut sur l'importance de créer en formation et sur le lieu de travail, des conditions qui permettent à l'enseignant de développer ses compétences à partir de, par et pour la pratique (souligné par l'auteur, p. 107). Pour sa part, Perrenoud dans « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants Analyse des pratiques et prise de conscience » (in Paquay & Altet et col., 1996, pp. 182-207) insiste sur la nécessité d'implanter des «dispositifs susceptibles de favoriser la prise de conscience et la transformation de l'habitus» (p. 196). Aucun des dix dispositifs imaginés par cet auteur ne se prête réellement à une évaluation quantitative dans le cadre d'une évaluation sommative certificative à la fin de la formation des futurs enseignants dans les universités. Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay dans « fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses» (in Paquay & Altet et col., 1996, pp. 240-253) soulignent la nécessité de développer les compétences propres à la profession d'enseignant en mettant un accent particulier sur apprendre à voir et à analyser, apprendre à dire et à écouter, à écrire et à lire, à expliciter, apprendre à faire, apprendre à réfléchir.

Ces auteurs de langue française montrent clairement le regain d'intérêt pour la pratique et des stages de formation pratique dans la formation initiale et continue des enseignants. Progressivement, un poids de plus en plus important est accordé à la formation pratique, comparativement à la formation académique, dans les stratégies de formation initiale des enseignants. Dans de nombreux dispositifs de formation actuellement en cours, on tente de mettre en place «une formation centrée sur la professionnalisation de la fonction enseignante et une définition de la professionnalité globale de l'enseignant» (Altet, 1994, p. 21). L'expérience est première dans cette professionnalisation, « le métier d'enseignant s'acquérant par l'expérience » (Blanchard-Laville & Fablet, 1996, p. II) ; il s'acquiert par la pratique.

Ce regain d'intérêt pour l'expérience directe, la pratique et les stages pratiques dans la formation professionnalisante des enseignants ne semblent pas toujours s'accompagner de la mise en œuvre de stratégies d'évaluation certificative qui tiennent suffisamment compte du fait que le métier s'acquiert sur le terrain et non à la sortie des écoles de formation. Il semble en effet plus facile d'évaluer les contenus académiques de la formation des enseignants que d'évaluer les stages de formation pratique et de déceler les capacités et les habiletés préprofessionnelles déjà en germe chez le futur enseignant.

Altet semble bien avoir l'intuition que l'approche qualitative et l'approche systémique doivent davantage intervenir dans l'analyse (l'évaluation ?) des pratiques des enseignants face à des élèves. Mais l'analyse qualitative reste encore pour elle un outil de recherche, pour une «analyse compréhensive pour découvrir le sens de la situation observée en combinant des approches différentes» (Altet, 1996, p. 165). De la même manière, elle a recours à l'approche systémique dont «le principe est de réunir pour comprendre la complexité ; pour saisir la réalité complexe du processus enseignement-apprentissage» (Altet, 1996, p. 185).

Huberman recourt à une «approche à la fois qualitative et quantitative, clinique et statistique, phénoménologique et positive» dans la recherche qu'il a menée sur «La vie des enseignants» (Huberman, 1989, p. 37). Il souligne l'intérêt général porté sur la compétence pédagogique que « les écoles normales sont supposées développer, (alors que) la formation continue est censée la consolider » (Huberman, 1989, p. 275). Il en arrive à «dresser une liste des aspects pédagogiques constituant la maîtrise (pédagogique)». Mais il n'a pas retenu de traiter des données «portant sur l'évaluation des candidats sortant des écoles normales de l'enseignement secondaire» (Huberman, 1989, pp. 275-276).

L'évaluation quantitative dans la formation des enseignants semble avoir de beaux jours devant elle. Elle reste la pratique dominante dans l'évaluation des enseignants sortant des écoles de formation pédagogique. Est-ce un tel déséquilibre qui amène Baillauquès à se demander : le minimum de la maîtrise professionnelle, constitué d'emplâtres pédagogiques et de petits élans ou d'évaluation du travail vite bouclés, serait-il suffisant pour les professeurs ? (...) La formation alors serait-elle considérée comme un passage obligé, parenthèse inévitable vite refermée dès l'obtention du certificat d'aptitude» (in Paquay & Altet et col., 1996, p. 54). Pourtant, la professionnalisation qui est de plus en plus évoquée et recherchée dans la formation professionnelle et professionnalisante

appelle une approche qualitative. Celle-ci permettrait de déceler les potentialités des candidats à l'enseignement à devenir de véritables professionnels, en s'adaptant à leur profession sur le terrain, grâce à leurs capacités et habiletés à réfléchir sur leurs expériences. L'objectif primordial de toute formation pédagogique (initiale) des enseignants ne devrait-il donc pas être, au-delà de la maîtrise de contenus, d'installer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être que l'enseignant développera tout au long de la carrière pour s'adapter aux exigences multiples et changeantes de la profession ?

C'est dans cette optique qu'a été menée l'évaluation de la formation dispensée à l'ENS de Dakar entre 1982-1990 (Sall & Ndiaye, 1993). La formation a été définie au sens où De Ketele l'entend. Elle est le « processus d'apprentissage systématique d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un savoir-être ou d'un savoir-devenir et d'initiation à des types de comportements requis pour l'exercice d'un rôle. Ce terme désigne parfois aussi le résultat de ce processus. » (De Ketele, 1988 a, p. 220). Comment porter un regard critique sur la formation comme processus et comme résultat ? L'objectif déclaré de l'évaluation de la formation dispensée à l'ENS était de mesurer et d'apprécier le degré de satisfaction des formés (les professeurs) et de leurs utilisateurs (les chefs d'établissement et les gestionnaires du système éducatif), afin de suggérer éventuellement des corrections.

Le modèle de Stufflebeam a été adapté et mis en œuvre pour évaluer la formation dispensée à l'ENS de Dakar entre 1982 et 1990. Pour Stufflebeam, « l'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles » (Stufflebeam & coll. 1980, p. XXVI). Cette définition a été complétée par celle proposée par De Ketele à partir de 1988, selon laquelle « l'évaluation est un processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations, pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision » (De Ketele, 1988a, p. 219; voir aussi De Ketele, J.-M. et Roegiers, X., 1993, pp. 41-86).

L'évaluation a été menée en consultant trois sources d'information :

- les macro et les microdécisions exprimées par le pouvoir organisateur de la formation et l'institution;
- la formation dispensée : le processus et les résultats à travers les documents élaborés par l'ENS pour opérationnaliser les macrodécisions et les microdécisions;
- l'opinion des formés sortis de l'établissement depuis deux ans au moins, des utilisateurs et des formateurs. Les données collectées à partir de ces trois sources, ont été comparées selon le principe de la triangulation, pour déterminer leur adéquation et leur pertinence.

Entre juillet 1983 et juillet 1990, l'ENS avait formé 2 119 professeurs toutes catégories confondues. A leur sortie de l'établissement, ces diplômés étaient en service dans tous les établissements d'enseignement moyen (collèges) et secondaire (lycées) du Sénégal.

La méthode aérolaire ⁽¹⁾ a été appliquée pour pallier les difficultés de dresser les listes exactes de ces diplômés sortis de l'institution, en fonction de leurs lieux d'affectation. Les enquêteurs se sont rendus dans la quasi-totalité des établissements d'enseignement moyen et secondaire du pays. Au total, 741 professeurs sur 2 119 (soit 34,96 %) ont répondu au questionnaire qui leur était destiné. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu pour les textes réglementaires, les carnets de bord ou cahiers de texte et plans de formation, d'une analyse quantitative pour les questionnaires et d'une recherche d'explication pour l'ensemble des données collectées et traitées.

4. Les résultats et discussion

Les résultats de l'évaluation de la formation des produits de la formation à l'ENS de Dakar entre 1982 et 1990 ont été exploités dans cinq directions :

- Durée de la formation
- Crédits horaires
- Pertinences des activités de formation
- Modes d'évaluation/amélioration des apprentissages
- Utilité de la formation.

D'une manière générale, il ressort de cette évaluation (Sall et Ndiaye, 1993) que la formation est efficace en ce sens, qu'elle atteint les objectifs qui lui sont assignés : l'ENS forme différentes catégories de personnel enseignant et selon le nombre attendu par le pouvoir organisateur de la formation. Cependant, les durées, les modes d'évaluation, les profils de sortie et les formateurs posent problème. La formation a pu atteindre ses objectifs; toutefois, elle présente des insuffisances qui se révèlent être de sérieux handicaps sur le terrain. Elle est donc efficace sans être efficiente et doit être améliorée.

Tous les diplômés qui ont été interrogés par questionnaires, de même que leurs utilisateurs sur le terrain (les chefs d'établissements scolaires) s'interrogent sur la pertinence des modes d'évaluation et de certification mis en œuvre par l'ENS. Les enseignements consultés se demandent si les modes d'évaluation en vigueur à l'ENS ne sont pas plus adaptés à l'évaluation à l'université dont le souci premier ne serait pas encore l'efficacité externe. D'après leurs opinions, une institution à vocation professionnelle et professionnalisante comme l'ENS devrait mettre plus l'accent sur l'appréciation des capacités et des habiletés professionnelles indispensables pour débiter dans la carrière d'enseignant.

De telles opinions signifieraient que l'évaluation des contenus académiques de la formation, calqués sur le modèle de l'université, devrait avoir un poids de moindre importance comparativement aux savoir-faire de type professionnel que les élèves-professeurs découvraient pour la première fois lors de leur passage à l'ENS. Mais, à bien des égards, ce que les formateurs savent le mieux faire en matière d'évaluation certificative dans les institutions de formation pédagogique, c'est la reproduction du

¹ - Selon Beaud (1987) : «... Cette méthode aréolaire, ou tographique (area sampling), est particulièrement indiquée lorsque n'existent ni liste pouvant donner lieu à un tirage probaliste « traditionnel », ni recensement récent pouvant conduire à l'utilisation de la méthode des quotas... » (p. 194).

modèle de formation qu'ils ont subi. eux-mêmes. L'évaluation des savoir-faire pédagogiques requiert pour sa part plus de souplesse et moins de rigidité que celle contenue dans des notes chiffrées qui enferment le futur enseignant dans une catégorie reconnue comme apte ou inapte à l'enseignement. Dans le meilleur des cas, l'évaluation en fin de formation devrait être redéfinie de manière à répondre à l'objectif initial de l'évaluation de fin de formation dans une institution de formation professionnelle : déceler les aptitudes à s'adapter aux exigences presque toujours changeantes de la profession.

Au demeurant, les faiblesses de la formation soulignées par les personnes interrogées et la conséquence de ces faiblesses sur l'efficacité des produits (des diplômés sortant de l'ENS) sur le terrain font suite à la non-application ou la mise en œuvre peu satisfaisante de la mission de formation continuée normalement dévolue à l'institution. L'intégration effective de la mission de formation continuée dans les plans de formation élaborés par l'ENS signifierait que la formation initiale n'est jamais qu'une formation initiale, et jamais une formation achevée une fois pour toutes à la sortie. La formation initiale amorcerait alors une formation professionnalisante étalée sur toute la carrière de l'individu. L'évaluation à la fin de la formation pédagogique devrait alors davantage servir à déceler avec le maximum de précision les aides dont chaque formé pourrait avoir besoin pour mieux s'adapter à sa profession et se perfectionner.

Dans les solutions qu'ils préconisent pour l'amélioration de la qualité des produits de la formation, les enseignants consultés mettent un accent tout particulier sur quatre dimensions :

- le renforcement des activités de formation comme l'étude des programmes et le micro-enseignement et la nécessité d'évaluer les stages de micro-enseignement;
- l'affirmation de l'importance de la déontologie et des relations à autrui dans le métier d'enseignant;
- la redéfinition des profils d'entrée/sortie pour intégrer de nouvelles activités ou disciplines comme les techniques de communication et la planification;
- la nécessité de redéfinir les critères de recrutement de formateurs.

L'étude des programmes que les diplômés auront à enseigner à leur sortie de l'institution s'oppose aux approfondissements dans les contenus académiques qui leur sont souvent proposés. A bien des égards, les formateurs des écoles normales se répartissent en deux catégories : les enseignants expérimentés en provenance des collèges et des lycées ; les enseignants ayant une expérience professionnelle dans l'enseignement au collège ou au lycée et ayant par la suite obtenu des doctorats. Malgré cette distinction, la tendance générale et naturelle des formateurs en service dans les écoles normales est de faire carrière dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire de devenir professeur d'université, celle-ci privilégiant les productions scientifiques au détriment des productions pédagogiques ou professionnelles dans la gestion de l'évolution des carrières.

L'accent mis par les diplômés sur les stages de micro-enseignement peut être justifié par l'amorçage de l'installation des habiletés professionnelles traduites et exercées comme des aptitudes professionnelles (par exemple : savoir utiliser le tableau et des auxiliaires pédagogiques ; savoir faire une communication verbale ; savoir faire une communication

non-verbale ; savoir commencer/arrêter une séance pédagogique (un cours, etc.) pendant ces stages en circuit fermé. En principe, chaque élève-professeur peut répéter et s'exercer autant de fois qu'il le souhaite sur une aptitude jusqu'à son installation (quasi) définitive.

La déontologie et les relations à autrui (généralement l'élève) constituent probablement les signes extérieurs les plus visibles dans la profession enseignante. Au plan déontologique, l'enseignant devrait être tenu au respect strict de la réglementation scolaire, tout en se présentant comme un modèle pour les élèves. Dans bien des cas, la société attend des enseignants qu'ils soient des éducateurs avant d'être de simples enseignants. La relation à autrui pourrait être interprétée comme une véritable et une totale donation de soi à l'épanouissement d'autrui.

La redéfinition des profils d'entrée/sortie des élèves-professeurs ramène aux questions d'évaluation à l'entrée et à la sortie des écoles normales. Les évaluations d'entrée dans les écoles normales ne devraient-elles pas être organisées de manière à déceler les potentialités de chaque prétendant à la profession enseignante afin d'individualiser la formation qui sera dispensée ? Les évaluations à la sortie ne devraient-elles pas être organisées de manière à apprécier l'écart entre les potentialités mesurées au départ (avant la formation) et à apprécier les capacités et les habiletés dont l'installation a été amorcée en cours de formation, afin de déterminer avec le maximum de précision les efforts à consentir en formation continuée après la formation initiale, en vue du perfectionnement ?

La maîtrise des techniques de communication requiert aujourd'hui plus que jamais un traitement et une attention tous particuliers dans les institutions de formation pédagogique. L'enseignement doit se redéfinir comme une communication et les enseignants être formés comme des communicateurs sociaux. Les responsables et les formateurs des centres de formation pédagogique n'ignorent pas que toutes les structures dispensatrices de savoir et de savoir-faire sont plus durement concurrencées par la circulation de l'information scientifique, technique et culturelle à travers les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Ces commentaires supposent que les formateurs en service dans les institutions de formation pédagogique devraient être moins perçus comme des universitaires dont la carrière dépend principalement des résultats des recherches scientifiques qu'ils devraient mener. A côté des différentes catégories de personnel des universités, il devrait exister un corps de spécialistes en pédagogie dont la carrière se gère selon des exigences différentes.

5. Conclusion

Le professionnalisme, la professionnalisation et les professionnalités imposent de nouvelles approches dans la formation des enseignants. A côté des contenus scientifiques que l'université doit dispenser à tout futur enseignant comme producteur social devant être inclus dans un corps social constitué et reconnu comme une profession, le professionnalisme des enseignants amène à les définir aujourd'hui comme

des communicateurs. La professionnalisation suppose que les enseignants bénéficient des apports féconds de la recherche et de la réflexion sur le métier d'enseignant tout au long de leur carrière au cours de laquelle ils rencontrent inévitablement des exigences toujours nouvelles. La recherche en éducation et la réflexion sur le métier d'enseignant permettent également de circonscrire davantage les caractéristiques professionnelles propres au corps socialement constitué par les enseignants et reconnu comme tel.

La formation et l'évaluation certificative de la formation dans les institutions de formation pédagogique doivent aujourd'hui se bâtir autour de ces exigences qui ne sont jamais définitives, même au cours d'une génération. Le déséquilibre actuel entre évaluation quantitative et évaluation qualitative dans la formation des enseignants devrait être inversé de manière à inscrire la formation professionnelle tout au long de leur carrière et à ne pas la limiter aux seules années de formation, parfois accompagnée de stages de ré-imprégnation dont on ne tient pour ainsi dire jamais compte dans l'évolution et l'avancement dans la carrière.

Hamidou Nacuzon Sall
Abdoul Sow

Université Cheikh Anta Diop de Dakar
Ecole normale supérieure de Dakar
Université Cheikh Anta Diop
Bp 5036
Dakar Sénégal
Tél – Fax : (221) 824 15 64
E-Mail : ens@ucad.sn

Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaud, J.-P. (1987). Les techniques *d'échantillonnage*. In B. Gauthier, *Recherche sociale* (pp 177-200). Presses de l'Université du Québec.
- Blanchard-Laville, Cl et Fablet, D. ouvrage coordonné par (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (1990). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie n° 105*, pp. 83-113
- CEPEC sous la direction de Charles Delorme (1987). *L'évaluation en question*. Paris : Editions Sociales Françaises.
- De Ketele, J.-M. (1988a). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1988b). *L'évaluation institutionnelle : quelques éléments pour délimiter le concept*. Document non publié, Université de Louvain (UCL).
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'information. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, E. (1990). *Comprendre les situations de formation. Formation de formateurs d'enseignants à l'analyse*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Frenay, M. et coll. (1998). *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestle.
- Lemosse, M. (1989) Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et Formation n° 6*, pp 55-66.
- Léon, A. et coll. (1997). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paquay, L., Altet, M. et coll. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

- Perrenoud, Ph. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *The European Journal of Teacher Education*. Vol 17, n° 1 / 2, pp. 45-48.
- Sall, H.N. (1998). Efficacité interne d'es études dans l'enseignement supérieur : le cas de la Faculté des Sciences et Techniques de Dakar. *LIENS Nouvelle Série, numéro 1*, mai 1998, pp. 100-112.
- Sall, H.N. et 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, vol. 19, n° 3*, pp. 119-142.
- Sall, H.N., Ndiaye, B.D. et coll. (1993). *Evaluation de la formation à l'ENS 1982-1990*. Dakar : ENS.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practioner*. New York : Basic Books.
- Schön, D.(1987). *Educating The Reflexive Prationer*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991). *Cases In Reflexive Practice*. New York : Teacher College Press.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stufflebeam, D.L. et coll. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Québec : Les Editions NHP (Grei/N.H.P. inc. Québec).
- Tardiff, J. (1993). *Savoirs et expériences chez les enseignants. Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience*. Communication au Symposium REF de Sherbrooke (à paraître).
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Fernand Nathan.
- Wright,W.A. and associates (1995). *Teaching improvement practices. Successful strategies for higher education*. Bolton, MA : Anker Publishing Company, Inc.