

## FORMATION CONTINUEE DES PROFESSEURS DE COLLEGE ET NORMES DE COMPETENCE

### Joseph Sarr

Coordonnateur National de la Structure de Formation Continué des enseignants du Secondaire au Ministère de l'Éducation du Sénégal  
(jsarr12@yahoo.fr)

### RESUME

La communication porte sur la présentation d'un dispositif de formation continuée des enseignants au Sénégal s'appuyant sur des normes de compétence. La stabilisation du concept de professeur performant a conduit à la définition d'indicateurs qui donnent des critères d'appréciation partagés sur le concept d'enseignant de qualité. Ces normes valables de manière générale se traduisent sans difficulté en mathématiques. Elles donnent aux formateurs et encadreurs un cadre de référence permettant une meilleure coopération dans l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants.

Les normes et indicateurs de performance sont élaborés à partir d'un cadre conceptuel de six domaines : centralité de l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage ; connaissances fondamentales ; pratique professionnelle ; développement professionnel ; leadership et déontologie. Chaque domaine est suivi d'une liste de normes de performance qui le définissent et d'indicateurs le précisant. La mise en œuvre des programmes de formation continuée en rapport avec les normes de performance s'est faite sur la base de thèmes transversaux et de thèmes disciplinaires permettant de développer les compétences relatives à ces normes.

Le dispositif de mise en œuvre est basé sur les principes de l'ouverture, de la collaboration entre structures, de la co formation et de l'autoformation.

Ce dispositif est composé d'une Coordination Nationale (CN), de onze Pôles Régionaux de Formation (PRF) relayés par un réseau de cellules pédagogiques couvrant l'ensemble des établissements du moyen- secondaire et des structures partenaires. Il fonctionne en boucle selon le schéma : Définition des besoins et des orientations → Elaboration des plans de formation → Exécution des plans de formation → Suivi de la mise en œuvre des acquis des formations et évaluation interne → Définition des besoins et des orientations→...

### MOTS CLES

**Normes de performance** : caractéristiques de l'enseignant de qualité.

**Indicateurs de performance** : comportement permettant d'identifier la norme de performance.

**Cercle de qualité** : réunion de partage mettant ensemble des experts, des praticiens et des bénéficiaires pour améliorer une production ou un produit.

**Communauté éducative** : élèves, enseignants, chefs d'établissement, parents d'élèves, partenaires sociaux, etc.

### INTRODUCTION

L'Etat du Sénégal, par le biais de la Direction de l'Enseignement moyen et secondaire général a mis en place un dispositif de formation continuée des enseignants de mathématiques qui, depuis 1984, contribue à l'encadrement des nouveaux enseignants et au renforcement des compétences professionnelles des plus anciens. Depuis 2003, dans le cadre du Programme décennal pour l'Éducation et la Formation (PDEF), un certain nombre d'études sur ce que

devraient être un collège de qualité<sup>1</sup> et un enseignant performant ont conduit, d'une part, à l'identification des contraintes freinant l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants et, d'autre part, à la proposition de stratégies et de contenus de formation pour l'amélioration de celle-ci.

Ces études, les rapports des conseillers pédagogiques et les journées nationales de l'Association des professeurs de mathématiques (APAMS) ont fait apparaître, entre autres, que la vision, les stratégies et les moyens mis pour le développement de l'enseignement des sciences d'une manière générale et de l'enseignement des mathématiques de manière spécifique ne sont pas bien précisés dans les orientations politiques. Ces études ont aussi confirmé le pilotage éclaté de l'enseignement des mathématiques par le manque de coordination entre les différentes structures qui en sont responsables : l'IGEN, la FASTEF, la Formation continuée et l'IREMPT. Chacune de ces structures exécute son plan d'action et de formation sans concertation officielle avec les autres. De même l'absence d'évaluations systématiques et régulières des programmes fait que ces derniers, considérés comme lourds par les enseignants, ne sont presque jamais terminés dans les classes sans examen.

Au niveau des pratiques de classes, les élèves accusent les enseignants de mathématiques d'être trop sévères en évaluation (notes), de ne pas tenir compte de leurs caractéristiques dans le développement de leur cours. Ils lient une des causes de leur désertion des filières mathématiques à cette attitude des enseignants. Au niveau du recrutement des enseignants, ces études font apparaître que les professeurs de mathématiques sont en nombre insuffisant et plus de 50% d'entre eux n'ont pas reçu de formation initiale et ont une formation mathématique insuffisante. De plus, les études ont montré que le concept de professeur performant n'était pas uniformément partagé dans la communauté éducative. Il s'y ajoute enfin que, parmi les enseignants qualifiés déjà peu nombreux, une bonne partie quittait l'enseignement pour d'autres horizons proposant de meilleurs traitements.

Dans le cadre de l'encadrement des enseignants, les inspecteurs de spécialités (IS) sont en nombre insuffisant (moins de 1 pour 250). Les conseillers pédagogiques (CP), en nombre insuffisant aussi, enregistrent beaucoup de départs à cause du manque de reconnaissance officielle de leur statut (surtout ceux qui ont acquis une grande expérience) pour prendre des postes de responsabilité. Cette situation a pour conséquence un renouvellement constant de ces derniers avec une perte de qualité des formations dans les périodes d'apprentissage des nouvelles recrues. Les moyens destinés à la formation continuée, provenant surtout des partenaires financiers, sont en général très insuffisants pour assurer l'encadrement de proximité des enseignants, l'équipement des centres de formation et la prise en charge des stages de formation.

Enfin l'environnement scolaire est marqué par un déficit chronique des quantités horaires (moins de 800h), des classes nombreuses dans certaines zones (des classes de plus de 70 élèves dans la banlieue de Dakar) et des programmes

---

<sup>1</sup> Enquête sur le Collège de qualité

Enquête pour l'élaboration des normes de performance

Etude du Comité National pour le pilotage et le développement de l'enseignement des sciences et de la technologie (CNPDEST)

lourds. C'est à la suite de ces études que des normes et des indicateurs de performance du professeur de collège<sup>2</sup> ont été proposés (voir annexe1) pour être la base de l'élaboration des contenus de formation. Le dispositif, actuellement en expérimentation, a déjà donné beaucoup de satisfaction aux enseignants et aux formateurs quand on se réfère aux évaluations données par les enseignants formés eux-mêmes.

## 1. PRESENTATION DES NORMES ET INDICATEURS DE COMPETENCES

Le concept de professeur performant variant d'un individu à l'autre et d'un formateur à l'autre, il fallait définir les indicateurs qui permettaient aux différentes cibles d'avoir les mêmes critères d'appréciation de l'enseignant de qualité. Ces normes valables dans le général pour les enseignants de toutes les disciplines se déclinent de manière spécifique pour chaque discipline. Elles donnent aux formateurs de la formation initiale, aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs de spécialité un cadre de référence pour une meilleure coopération dans l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants.

Les normes et indicateurs de compétences sont élaborés à partir d'un cadre conceptuel amendé et validé par la communauté éducative (élèves, enseignants, chefs d'établissement, parents d'élèves, syndicats) lors d'ateliers de conception et de partage. Ils ont été partagés avec tous les acteurs du système éducatif lors de cercles de qualité<sup>3</sup>.

Le cadre conceptuel est composé de six domaines :

- Domaine 1 : La centralité de l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage ;
- Domaine 2 : Les connaissances fondamentales ;
- Domaine 3 : La pratique professionnelle ;
- Domaine 4 : Le développement professionnel ;
- Domaine 5 : Le leadership ;
- Domaine 6 : La déontologie.

Chaque domaine est suivi des normes de performance qui l'explicitent et pour chaque norme de performance des indicateurs sont donnés. Pour des raisons de présentation liées à la taille du document, les indicateurs ne seront pas présentés.

**Domaine 1- Centralité de l'élève dans le processus d'enseignement :** Le professeur de collège performant met l'élève au centre de son action pédagogique.

Norme 1.1 : Le professeur de collège s'adapte aux caractéristiques de ses élèves.

Norme 1.2 : Le professeur de collège aide l'élève à être acteur de la construction de son savoir.

Norme 1.3 : Le professeur de collège forme un citoyen agent de développement.

<sup>2</sup> Normes et indicateurs de performance voir en annexe.

<sup>3</sup> Cercle de qualité : Rencontre avec les principaux partenaires, acteurs et responsables du systèmes pour partager et amender les propositions faites.

**Domaine 2 - Connaissances fondamentales :** Le professeur de collège performant fait preuve de certaines connaissances fondamentales.

Normes 2.1 : Le professeur de collège connaît les programmes et maîtrise les contenus à enseigner.

Norme 2.2 : Le professeur de collège connaît les principes et théories sur l'éducation.

Norme 2.3 : Le professeur de collège connaît le cadre institutionnel de l'école.

**Domaine 3 - Pratique professionnelle :** Le professeur de collège performant se distingue par des pratiques et des attitudes professionnelles adéquates.

Norme 3.1 : Le professeur de collège crée les conditions favorables à l'apprentissage.

Norme 3.2 : Le professeur de collège développe une attitude réflexive et innovante.

**Domaine 4 - Développement professionnel :** Le professeur de collège performant se met dans une dynamique d'amélioration constante de ses compétences professionnelles.

Norme 4.1 : Le professeur de collège s'insère dans le dispositif institutionnel de formation continue.

Norme 4.2 : Le professeur de collège améliore ses compétences professionnelles en prenant des initiatives en dehors du système institutionnel de formation continue.

**Domaine 5 - Leadership :** Le professeur de collège performant impulse une dynamique d'adhésion autour de l'école.

Norme 5.1 : Le professeur de collège favorise, par son action, la participation des élèves, de ses collègues ainsi que le personnel administratif et technique à la bonne marche de l'école par une mobilisation sociale soutenue.

Norme 5.2 : Le professeur de collège favorise, par son action, la participation de la communauté à la bonne marche de l'école par une mobilisation sociale soutenue.

**Domaine 6 – Déontologie :** Le professeur de collège performant respecte les textes législatifs, réglementaires et les principes moraux de la profession enseignante.

Norme 6.1 : Le professeur de collège exerce la profession en conformité avec les textes et les règlements.

Norme 6.2 : Le professeur de collège incarne les principes moraux dans l'exercice de la profession enseignante.

## **2. MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES DE FORMATION CONTINUEE EN RAPPORT AVEC LES NORMES DE PERFORMANCE**

Tenant compte des effectifs grandissant d'enseignants recrutés n'ayant pas de formation initiale, la formation continuée élabore et forme les vacataires sur des modules permettant d'atteindre les compétences visées dans les domaines ciblés dans le cadre des normes de performance.

La mise en œuvre des programmes de formation continuée des enseignants en rapport avec les normes de performance a été faite dans le cadre du Projet d'appui à l'enseignement moyen (PAEM)<sup>4</sup>. Il a tenu compte dans la mesure du possible des difficultés relatées plus haut.

Des thèmes transversaux sur la motivation des élèves<sup>5</sup>, la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages, le développement de la pensée critique ont été élaborés. Chaque thème transversal a eu, pendant la formation des adaptations disciplinaires. Cependant, bien qu'ayant apprécié positivement

<sup>4</sup> PAEM : Projet d'appui à l'enseignement moyen est un projet financé par l'USAID.

<sup>5</sup> Un extrait du thème sur la motivation des élèves est donné en annexe.

ces thèmes transversaux, les professeurs de mathématiques ont demandé que les thèmes soient plus disciplinaires pour faciliter le transfert souvent difficile pour les enseignants moins expérimentés.

Un guide du professeur de mathématiques en 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> a été élaboré et des formations sur ce guide dispensées pour satisfaire la demande des enseignants. Le dispositif mis en place est basé sur quatre principes : l'ouverture, la collaboration entre structures, la co-formation et l'autoformation. L'ouverture de la formation continuée est caractérisée par :

- la prise en compte des résultats des recherches menées dans d'autres pays dans l'élaboration des normes de compétences et des modules de formation des enseignants ;
- l'intégration des innovations endogènes capitalisées et modélisées par les acteurs du système ;
- la formation des formateurs par des voyages d'études ou des formations locales par des experts étrangers ;
- l'implication de la communauté éducative dans le choix des normes et des indicateurs de performance.

La collaboration se traduit par l'intervention dans l'élaboration des normes, des modules et dans la formation des enseignants de toutes les structures chargées de la formation et de l'encadrement des enseignants : les Facultés de Sciences et de lettres, la FASTEF<sup>6</sup>, l'IREMPT<sup>7</sup>, l'IGEN<sup>8</sup>, les Inspecteurs de spécialité (IS), les Conseillers pédagogiques (CP) et des enseignants chevronnés craie en main. De même, la collaboration est développée avec l'association des professeurs de mathématiques par la participation aux journées d'études, colloques, expositions, concours de clubs scientifiques, olympiades nationales et régionales de mathématiques.

La co-formation se manifeste dans la formation par les pairs. Elle est institutionnalisée par :

- la création de cellules pédagogiques dans la presque totalité des établissements ou de cellules mixtes regroupant plusieurs établissements. Ces cellules pédagogiques sont les lieux d'échanges pédagogiques des enseignants d'un ou de plusieurs établissements.
- la nomination d'animateurs pédagogiques déchargés de deux heures par semaine pour animer la vie des cellules pédagogiques.

L'autoformation est à la base de l'amélioration des compétences des enseignants par l'implication de l'enseignant lui-même dans la prise en charge du renforcement de ses connaissances fondamentales et de son développement professionnel à travers ses lectures personnelles et son travail réflexif.

### 3. PRESENTATION DU DISPOSITIF

Le dispositif de la Structure de Formation Continuée est composé d'une Coordination Nationale (CN), de onze Pôles Régionaux de Formation (PRF) relayés par un réseau de cellules pédagogiques et les structures partenaires.

<sup>6</sup> Faculté des Sciences et Technologies de Formation et de la Formation

<sup>7</sup> IREMPT : Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques, de la physique et de la technologie

<sup>8</sup> IGEN : Inspection générale de l'Éducation et de la Formation

### **La coordination Nationale, sous l'égide du Directeur de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général, a pour missions de :**

- contribuer à la définition des objectifs généraux de la formation continuée et des moyens pour y parvenir ;
- contribuer à la déconcentration régionale et à la supervision des activités de formation ;
- veiller à la cohérence des actions engagées dans le cadre de la formation continuée des enseignants ;
- participer à la formation des conseillers pédagogiques ;
- participer à l'évaluation des contenus et méthodes d'enseignement ;
- participer à la réflexion sur les programmes, les manuels et les sujets d'examen ;
- valider les documents produits par les pôles régionaux de formation, et les diffuser au plan national ;
- élaborer des outils et des modules de formation ;
- participer à la réflexion sur l'évolution de la didactique des disciplines.»<sup>9</sup>

Le pôle régional de formation (PRF), sous la tutelle de l'Inspecteur d'académie, est un espace d'information, de formation, de recherche et de productions pédagogiques et didactiques. Il participe à la conception, à l'exécution et au suivi du plan académique de formation des personnels de l'éducation par l'action des conseillers pédagogiques. Les conseillers pédagogiques itinérants (CPI) sont chargés, en particulier, des tâches suivantes :

- coordonner les actions des conseillers pédagogiques résidents,
- organiser et animer des stages et des journées pédagogiques ;
- assurer le suivi des formations ;
- procéder à des études ou recherches –actions ;
- participer à la mise en place et/ou à la redynamisation des structures d'animation pédagogique dans les établissements scolaires ;
- coordonner et animer, en liaison avec la structure intéressée, l'ensemble des actions de formation relevant de leurs compétences.

Les conseillers pédagogiques résidents (CPR) ont, dans leur secteur, les tâches suivantes:

- coordonner les actions des cellules pédagogiques ;
- animer des demi-journées pédagogiques ;
- participer à l'animation des stages organisés par le(s) CPI.
- assurer le suivi des formations ;
- procéder à des études ou recherches –actions ;
- participer à la mise en place et/ou à la redynamisation des structures d'animation pédagogique dans les établissements scolaires appelées cellules pédagogiques.

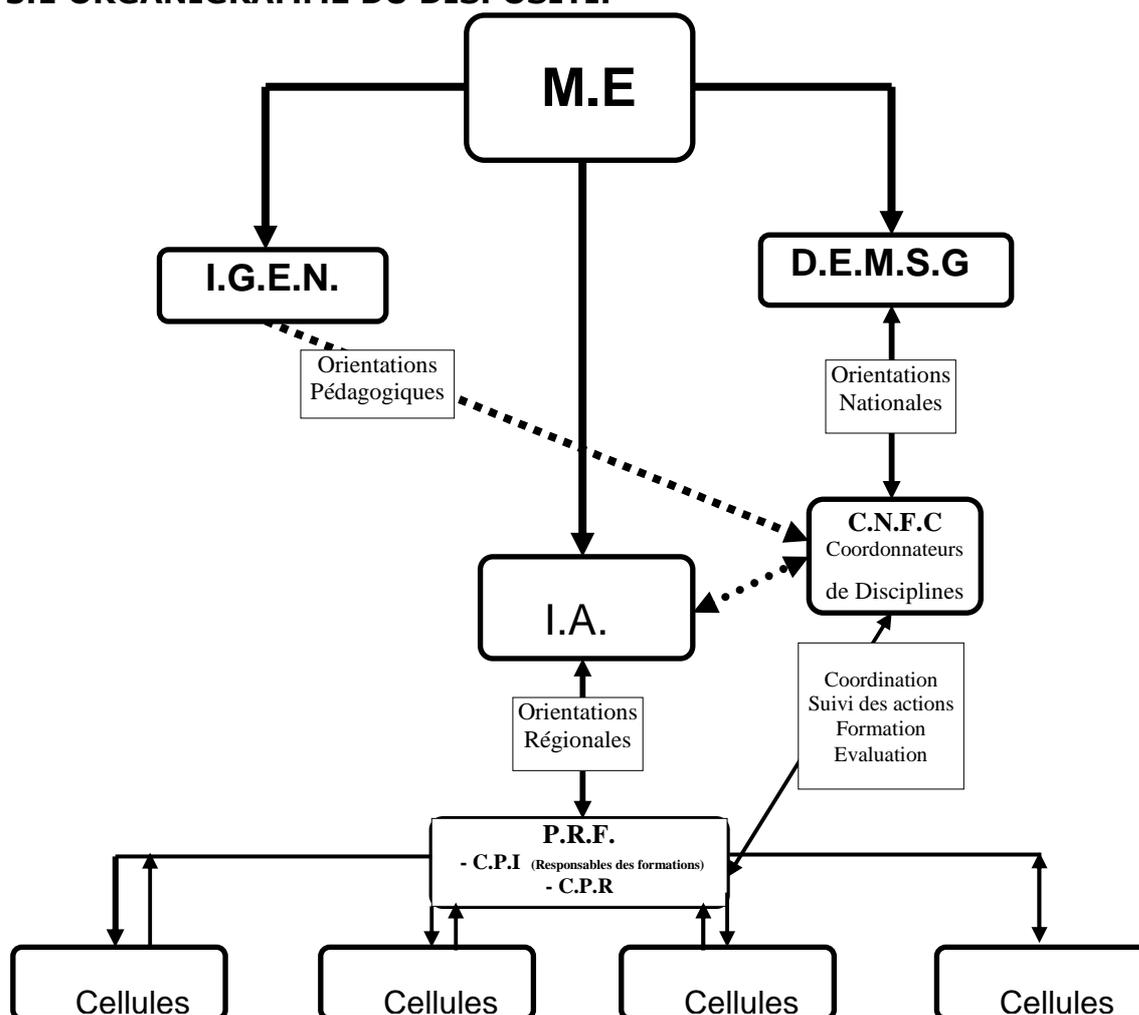
Les animateurs de cellules (ou relais) sont chargés de l'organisation de la vie de la (les) cellule(s) dont ils sont responsables :

- organiser les rencontres périodiques de la cellule ;
- organiser les visites de classes,
- organiser les productions pédagogiques de la cellule ;
- assurer la liaison entre la cellule pédagogique et le PRF

---

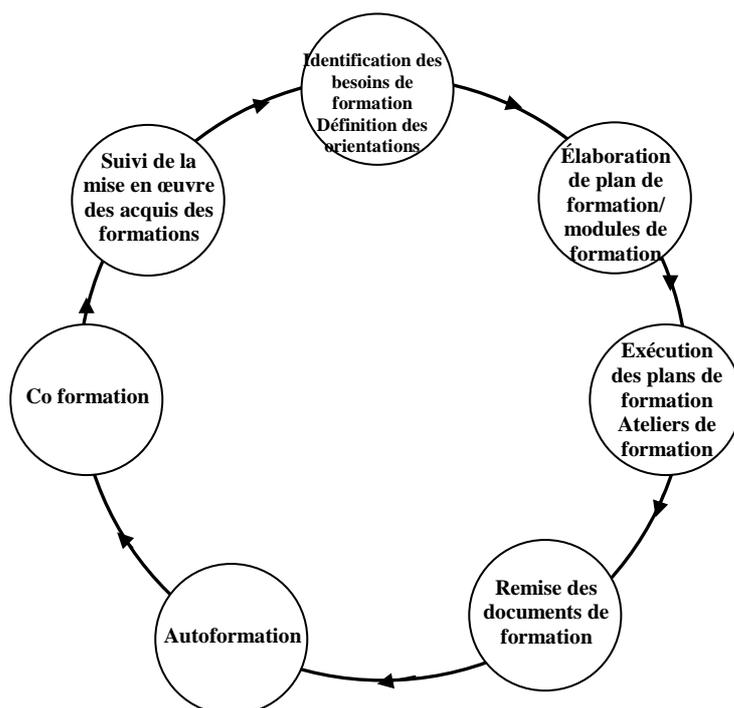
<sup>9</sup> Cf Arrêté portant création de la FC

### 3.1 ORGANIGRAMME DU DISPOSITIF



### 3.2 FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF

Le dispositif fonctionne selon le schéma suivant.



#### 4- Identification des besoins et Définition des orientations

Le Ministère de l'Éducation (ME), par le biais de la Direction de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général (DEMSG), détermine en rapport avec l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) les orientations nationales de la formation continue des enseignants. Dans cette activité, la Coordination nationale de la formation continue (CNFC) est le bras technique de la DEMSG.

Les préoccupations spécifiques des académies sont prises en compte dans des orientations régionales définies par l'Inspecteur d'académie (IA) en rapport avec les Inspecteurs de spécialité (IS) et les CPI.

Ces orientations sont issues :

- soit d'un besoin des autorités d'orienter autrement l'enseignement pour des raisons liées au pilotage du système (changement des programmes, changement du système d'évaluation, etc.) ;
- soit d'une analyse des besoins des enseignants exprimés explicitement à travers des questionnaires et des entretiens organisés sur le terrain par les CPI et les IS lors de visites de classes ou d'animations pédagogiques ;
- soit par l'identification par les CPI et les IS de besoins implicites non exprimés mais fondamentaux dans la formation des enseignants à partir de l'analyse et l'exploitation des résultats des examens, de tests ou d'épreuves d'évaluations harmonisées<sup>10</sup> ou standardisées<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Evaluations harmonisées : évaluations issues d'une concertation entre enseignants pour élaborer une progression commune et des évaluations communes relatives à cette progression pour tous les élèves.

<sup>11</sup> Evaluations standardisées : tests élaborés à partir des compétences exigibles du programme et passés sur un échantillon de la population des élèves du niveau concerné pour renseigner l'autorité sur les performances des élèves.

#### 4.1 Elaboration des plans de formation

Les orientations nationales sont traduites par la CN, bras pédagogique de la DEMSG en un plan de formation national exécuté en collaboration avec les CPI et, au besoin, avec l'intervention de personnes ressources.

Les actions nationales sont placées sous la supervision des coordonnateurs pédagogiques nationaux (CPN) qui sont chargés de la coordination et du suivi des actions sur le terrain.

Au niveau régional, les orientations de l'IA sont traduites en plan académique de formation et mises en œuvre par les CPI en collaboration avec les IS et, au besoin, avec l'intervention de personnes ressources.

Ces plans d'action mettent, dans la mesure du possible les formations dans des périodes de vacances pour ne pas entamer les quantum horaires et de préférence en début d'année pour permettre aux enseignants de réinvestir leurs acquis en classe et d'être suivis par les Conseillers pédagogiques et/ou les Inspecteurs de spécialité.

#### 4.2 Exécution des plans de formation

Sur le terrain, les CPI en collaboration avec les IS, avec les moyens du PRF et, éventuellement, avec les moyens additionnels apportés par la CN et les partenaires, se chargent de l'exécution du plan de formation par l'organisation :

- d'interpoles<sup>12</sup> ou de comités de rédaction pour l'élaboration de modules de formation en tenant compte des normes de performance ;
- des ateliers de production de fiches pédagogiques ;
- d'ateliers régionaux de formation ;
- de visites de classes suivies d'entretiens ;
- de rencontres d'échanges d'expériences entre enseignants d'une même cellule pédagogique ou de cellules mixtes sur des thèmes à problèmes ;
- d'organisation de progressions et d'évaluations communes ;
- des conférences, des exposés et des expositions, etc.

La cellule de base de la Formation Continué restant la cellule pédagogique ou la cellule mixte (regroupement de plusieurs cellules pédagogiques), les rôles de l'animateur de cellule et du chef d'établissement sont déterminants dans le dynamisme de celle-ci. On y veille à ce que :

- les demi journées d'animation pédagogique avec ou sans CPI soient systématisées ;
- la co-formation soit encouragée en facilitant aux professeurs l'accès aux informations souhaitées.

#### 4.3 Suivi de la mise en œuvre des acquis des formations et évaluation interne

Il se fait directement à travers les visites de classes, les entretiens individuels et/ou les rencontres au sein des cellules pédagogiques, des focus group (lorsque les moyens de déplacement des conseillers pédagogiques le permettent).

L'évaluation des formations se fait :

- juste à la fin des ateliers de formation par des questionnaires d'évaluation et par des entretiens ;

<sup>12</sup> Interpole : réunion de travail regroupant plusieurs pôles régionaux de formation

- à la fin du plan de formation par des observations de classe, des entretiens et/ou des questionnaires.
- par des tests administrés aux élèves pour évaluer le niveau de transfert des acquis des formations. L'exploitation des résultats des tests permet d'identifier les points de difficulté des élèves et de proposer des contenus de modules de formation pour les enseignants.

## **5. QUELQUES RESULTATS DE LA MISE EN ŒUVRE DE CE DISPOSITIF DE FORMATION**

Une fois les normes de performance stabilisées, des modules de formation ont été élaborés pour préparer les enseignants à la réalisation de ces normes. Ainsi, le premier module de formation a porté sur la motivation des élèves (voir annexe 2). Ce module a traité des déterminants de la motivation selon l'approche socioconstructiviste basée sur un système de conceptions (buts poursuivis par l'école, l'intelligence évolutive ou statique) et un système de perception sur la tâche scolaire (valeur de la tâche, exigence de la tâche, contrôlabilité de la tâche). Le module a fourni aux enseignants des indicateurs et des stratégies sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour développer la motivation des élèves en mathématiques. Les formations ont enregistré des taux de satisfaction de plus de 80%. Cependant ces indicateurs et ces stratégies ne suffisent pas à eux seuls pour améliorer la motivation des élèves en mathématiques. Il faudra qu'au niveau de l'élève lui-même la volonté d'apprendre soit développée et qu'il reçoive un enseignement de qualité. Pour cet enseignement de qualité il faudra, entre autres, que l'enseignant acquiert outre des connaissances fondamentales de qualité, des compétences professionnelles lui permettant de réaliser, entre autres, la première norme de compétence qui dit que « Le professeur de collège performant s'adapte aux caractéristiques de ses élèves » avec les indicateurs suivants :

Le professeur de collège :

1. s'intéresse au caractère de l'élève ;
2. s'intéresse aux relations de l'élève avec ses camarades et avec la communauté éducative incluant les enseignants, le personnel non enseignant ainsi que les parents ;
3. s'intéresse au projet personnel de l'élève ;
4. adapte une gamme de méthodes pédagogiques aux différents styles d'apprentissage ;
5. adapte une gamme de méthodes pédagogiques aux différences culturelles, spirituelles, langagières, familiales selon l'origine des élèves ;
6. décèle les forces et les faiblesses de l'élève en rapport avec le processus d'enseignement-apprentissage ;
7. adapte son enseignement au rendement de l'élève ;
8. évalue les besoins spéciaux de l'élève et collabore avec les services de l'école et ceux de la communauté pour y faire face.

Trois autres modules toujours basés sur les normes de performance ont été élaborés pour les nouveaux enseignants : un sur la planification des enseignements et des apprentissages, un autre sur la gestion des enseignements et des apprentissages et un dernier sur l'évaluation des apprentissages.

Ce dernier module est d'une importance capitale dans le cadre de la motivation des élèves car le système est piloté par les examens et les notes. La question à

se poser à ce niveau étant : comment dispenser un enseignement de qualité sans décourager la majorité des élèves par de mauvaises notes ? La réponse proposée par ce module est de faire travailler les élèves sur les critères réalisations des tâches et de leur communiquer les critères d'évaluation qui seront adoptés. L'évaluation sommative ne devra intervenir que sur les savoirs et savoir faire qui ont fait l'objet d'un apprentissage réel en classe et d'une évaluation formative bien réussie. Les interrogations surprises ou les zéros donnés pour raisons d'absence ou pour mauvaise conduite n'ont pas leur place dans un tel dispositif de motivation.

Après l'administration des trois modules, des tests standardisés administrés en 2007-2008 ont montré que moins de 30% des élèves de 4<sup>e</sup> réussissaient les items proposés tirés des compétences exigibles du programme. Les tests ont aussi montré que les élèves réussissaient plus les items de restitution des connaissances que les items sur le raisonnement.

Cela a conduit en 2008 à l'élaboration d'un module transversal sur le développement de la pensée critique. Ce module a insisté sur les formes essentielles du raisonnement dans le moyen (déductif, inductif, analogique) et des compétences de résolution de problème, de communication, de collecte et de traitement des informations.

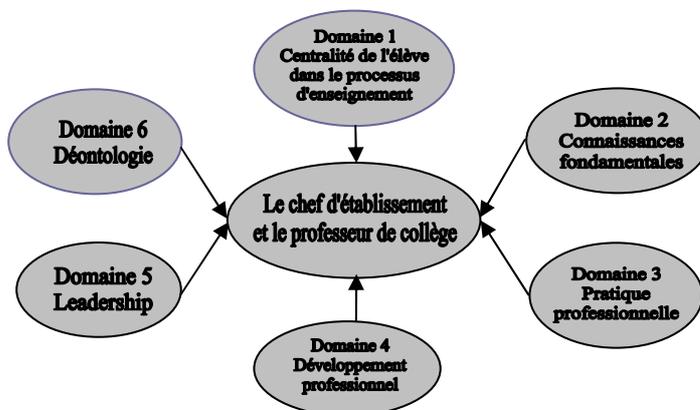
Les résultats de ces formations sur le terrain ne sont pas encore collectés mais augurent déjà des changements sur la manière d'enseigner des enseignants qui, toutes disciplines confondues, indiquent dans les évaluations de fin de stages, qu'ils intégreraient dorénavant une démarche de pensée critique dans leurs enseignements.

## CONCLUSION

La formation continuée n'est pas seulement fondée sur le développement des connaissances fondamentales, elle doit aussi prendre en compte d'autres domaines comme ceux identifiés dans les normes de performance. Une formation prenant en compte ces différentes dimensions permettra de produire un profil de professeur de mathématique capable, par son leadership et son professionnalisme, de faire aimer sa discipline. Cependant, il faudra, dans le cadre d'une coopération institutionnalisée, que la formation initiale travaille sur la base des mêmes normes et indicateurs de performance que la formation continuée. Cette dernière pourra, sur la base de ces normes, échelonner et/ou différencier les formations avec des groupes de niveaux ou des groupes d'âge créés selon leurs niveaux d'atteinte des compétences exigées par les normes : la classe des bleus (nouveaux), la classe de 2-5 ans, et la classe des plus de 5 ans). Une formation à la carte sera dans tous les cas nécessaire pour ne pas décourager ceux dont les attentes ne sont pas prises en compte.

Joseph Sarr  
 Coordonnateur National de la Structure de Formation Continuée des  
 enseignants du Secondaire au Ministère de l'Éducation du Sénégal  
 (jsarr12@yahoo.fr)

## ANNEXE 1 : EXTRAIT DES NORMES ET INDICATEURS DE PERFORMANCE DES PROFESSEURS DE COLLEGE<sup>13</sup>



### DOMAINE 1 : CENTRALITE DE L'ÉLÈVE DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT.

Le professeur de collège performant met l'élève au centre de son action pédagogique.

Norme 1.1 : Le professeur de collège s'adapte aux caractéristiques de ses élèves

#### Indicateurs

Le professeur de collège:

- 1.1.1 s'intéresse au caractère de l'élève ;
- 1.1.2 s'intéresse aux relations de l'élève avec ses camarades et avec la communauté éducative incluant les enseignants, le personnel non enseignant ainsi que les parents ;

Norme 1.2 : Le professeur de collège aide l'élève à être acteur de la construction de son savoir

#### Indicateurs

Le professeur de collège:

- 1.2.1 incite l'élève, par l'exemple, à faire preuve de curiosité ;
- 1.2.2 favorise chez l'élève l'enthousiasme et le plaisir d'apprendre ;

Norme 1.3 : Le professeur de collège forme un citoyen agent de développement

#### Indicateurs

Le professeur de collège:

- 1.3.1 aide l'élève à mieux connaître son patrimoine culturel, à accepter sa propre identité et à développer l'estime de soi ;
- 1.3.2 encourage l'élève à devenir un citoyen actif, curieux et perspicace ;

### DOMAINE 3 : PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Le professeur de collège performant se distingue par des pratiques et des attitudes professionnelles adéquates

Norme 3.1 : Le professeur de collège crée les conditions favorables à l'apprentissage

#### Indicateurs

Le professeur de collège :

- 3.1.1 écrit et parle de façon correcte le français ;
- 3.1.2 intègre une variété de stratégies, d'activités, de matériels didactiques, de technologies, de ressources pédagogiques dans l'enseignement – apprentissage ;

<sup>13</sup> Pour des raisons liées à la taille imposée de l'article, nous ne donnons ici que deux domaines et les deux premiers indicateurs de chaque norme (certains normes comptent jusqu'à douze indicateurs).

Norme 3.2 : Le professeur de collège développe une attitude réflexive et innovante

### Indicateurs

Le professeur de collège:

3.2.1 réfléchit à l'exercice de sa profession pour déterminer si son enseignement répond aux besoins du groupe et de chaque élève ;

3.2.2 s'auto-évalue et partage les résultats avec ses élèves et ses collègues en vue d'une remédiation ;

## ANNEXE 2 : EXTRAIT DES FACTEURS / DETERMINANTS / SOURCES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SELON LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE

Selon la psychologie cognitive, la motivation scolaire est définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche scolaire. Son cadre conceptuel s'appuie sur :

- 1- deux systèmes de conceptions : **la conception des buts poursuivis par l'école** (buts d'apprentissage, buts de performance) et **la conception de l'intelligence** (stratégies évolutives, entité stable)
- 2- trois systèmes de perception :
  - **la perception de la valeur de la tâche** : la perception de la valeur de la tâche correspond essentiellement à la signification et à la portée que l'élève accorde à cette tâche. Les composantes de la perception de la valeur de la tâche sont : la fonction de la tâche, les retombées personnelles, les retombées sociales et professionnelles. L'enseignant ne rend pas explicite pour l'élève la signification des activités, leur portée et leur influence. .. Si l'enseignant veut agir sur la perception de la valeur de la tâche, il est essentiel qu'il rende non seulement l'élève conscient des buts poursuivis mais qu'il en explique les retombées personnelles et sociales pour lui. ...
  - **la perception des exigences de la tâche**. En plus d'évaluer la valeur de la tâche, l'élève prend également en considération, dans ses décisions d'engagement et de participation, les exigences mêmes de cette tâche. C'est ce qu'on appelle le jugement métacognitif de l'élève. Ce type de jugement a trait essentiellement à l'évaluation que l'élève fait de la situation d'apprentissage ainsi que des connaissances et des stratégies dont il dispose pour réaliser adéquatement cette activité. L'élève évalue quelles sont les étapes de réalisation de la tâche ainsi que les stratégies requises pour la conduire à terme. Cependant, la perception des exigences de la tâche est toujours étroitement mise en relation par l'élève avec les connaissances qu'il estime avoir développées pour réaliser telle ou telle tâche, pour résoudre tel genre de problème. La perception des exigences de la tâche se réfère également aux critères que l'élève se représente comme la norme à laquelle il doit se conformer pour réussir une activité donnée. Les exigences de la tâche sont : les connaissances antérieures disponibles, les stratégies requises, les étapes de réalisation et les critères de réussite.
  - **la perception de la contrôlabilité de la tâche**. La motivation scolaire de l'élève est très fortement influencée par le sentiment qu'il a le pouvoir de faire ce qu'il faut pour réaliser la tâche proposée, pour répondre aux exigences perçues de la tâche. Si l'élève perçoit que sa performance résulte de facteurs qui sont hors de son pouvoir personnel, son niveau d'engagement et de participation sera minimum. La perception qu'une personne a des causes de sa performance, même si cette perception peut, à certains moments, ne pas correspondre exactement à la réalité, a une influence importante sur ses choix, ses intérêts et ses comportements ultérieurs.