

FORMATION DES ENSEIGNANTS AU SENEGAL : COMMENT LES ELEVES-MAITRES DEFINISSENT LA COMPETENCE EN EDUCATION ?

Amadou Yoro NIANG

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

amadouyoro.niang@ucad.edu.sn

Résumé

À la suite du curriculum de l'Éducation de base, la formation des enseignants a considérablement évolué par l'entremise de l'approche par les compétences et de la pédagogie de l'intégration. Dans cette quête de la qualité des apprentissages, le but de cette étude est de construire chez les élèves-maîtres une vision constructiviste de la notion de compétence dans l'optique d'une pratique pédagogique efficace. Notre objectif est, en tant que formateur d'enseignants, d'analyser les conceptions de ces élèves-maîtres à propos de la notion de compétence, lors des stages pratiques dans les écoles d'application. Cet article pose la problématique de la transmission et la conception des savoirs professionnels, et plus spécifiquement celle de la notion de compétence dans cette construction. La méthodologie appliquée à dominante qualitative a consisté à élaborer un guide d'entretien semi-directif mené auprès de 45 élèves-maîtres en formation initiale. Cette enquête nous a permis de présenter les résultats de ces entretiens sur la base de classement et de catégorisation. Il ressort de cette étude une évolution qualitative des conceptions des élèves-maîtres, basculant d'une vision « applicationniste » à celle considérée comme « conceptualisante » de la compétence.

Mots-clés : *Compétence, formation initiale à l'enseignement, qualité, concept, théorie et pratique.*

Abstract

Following the Basic Education curriculum, teacher training has evolved considerably through the competency-based approach and inclusive pedagogy. In this quest for the quality of learning, the purpose of this study is to build in student teachers a constructivist vision of the notion of competence with a view to effective pedagogical practice. Our objective is, as a teacher trainer, to analyse the conceptions of these student teachers about the notion of competence, during practical internships in demonstration schools. This article raises the issue of the transmission and conception of professional knowledge, and more specifically that of the notion of competence in this construction. The predominantly qualitative methodology applied consisted in developing a semi-directive interview guide conducted with 45 student teachers in initial training. This survey allowed us to present the results of these interviews on the basis of classification and categorization. What emerges from this study is a qualitative evolution in the conceptions of student teachers, shifting from an "applicationist" vision to that considered as "conceptualizing" of competence.

Keywords : *Skill, initial teacher training, quality, concept, theory and practise*

Introduction

Avec la mise en œuvre du Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Équité et de la Transparence (PAQUET), réformant le paysage sénégalais du système éducatif au niveau de l'enseignement primaire, la formation des enseignants a beaucoup évolué d'une part dans le sens d'une académisation avec le développement des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) et, d'autre part, dans le sens d'une professionnalisation de l'enseignement (Bourdoncle et Lessard, 2003 ; Hofstetter et al., 2009 ; Lang, 1999 ; Maroy et Cattonar, 2002 ; Perrenoud, 2004), processus d'évolution d'une activité humaine qui permet de passer de la situation de « métier » à celle de « profession ». Ce double mouvement de formation et de professionnalisation engendre deux logiques d'acquisition des compétences : celle de leur transmission à l'occasion des cours théoriques au CRFPE, celle de l'acquisition des compétences sur le terrain de stage, par l'expérience (Roegiers, 2018).

Dans ce contexte, la formation des enseignants du primaire au Sénégal se déroule « en alternance ». Elle se structure en deux formes distinctes. La première, dite « théorique », se déroule au CRFPE et prend généralement la forme de cours et séminaires ; la seconde dite « pratique », se compose de stages divers que les élèves-maîtres effectuent dans les écoles d'application. La formation est ainsi appelée « en alternance », car se déroulant sur deux lieux de formation différents. Dans cette situation d'alternance théorie/pratique, le développement des compétences s'organise sur trois domaines. Le domaine 1, institutionnel, est constitué de la Direction de la Formation et de la Communication (DFC) du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) en charge du référentiel de compétence, dans le but de gestion du système et du contrôle de la profession.

Le domaine 2, organisationnel, est chargé de la formation et se réfère aux savoirs issus de la recherche, aux savoirs savants. Le troisième domaine renvoie aux acteurs, inspecteurs formateurs, maîtres-formateurs et élèves-maîtres qui agissent dans le système. (Clénet et Demol, 2002 ; Vanhulle et al., 2007). De ce point de vue, il est réducteur de vouloir scinder les compétences en deux catégories, « théoriques » et « pratiques », comme il semble réducteur de penser que théorie et pratique soient

confinées dans des lieux particuliers et distincts les uns des autres (Perrenoud, 2001).

Cependant, dans les premières approches de formation des maîtres au Sénégal, la formation théorique était dispensée durant des cours et la formation pratique lors des stages. Il est donc possible de s'interroger sur certaines conceptions liées aux différents modèles de l'alternance, notamment celles qui fluctuent entre « le tout à la compétence » et « le tout au savoir », d'autant plus « qu'au cœur de ces processus se trouve une personne en formation, qui rejette, ignore, intègre et négocie les apports de ces différents lieux de formation » (Clerc, 2011). L'enjeu de cette alternance et de la formation se trouve dans la question de la transmission et construction des savoirs professionnels et plus spécifiquement, le rôle de la compétence dans cette construction.

En tant que formateur d'enseignant, les objectifs de cet article, consistent à identifier les conceptions des élèves-maîtres à propos de la définition de la compétence et d'autre part, à comprendre comment ces derniers s'approprient les compétences du référentiel et comment ils les mobilisent pour développer des pratiques pédagogiques efficaces. Nous structurerons notre travail en trois points. Premièrement, nous exposerons le rôle que doit, selon nous, jouer la compétence dans les pratiques pédagogiques. Deuxièmement, nous présenterons un dispositif de formation à l'enseignement dispensé au CRFPE et visant l'appropriation de compétences liées à l'enseignement, dans une perspective socioconstructiviste (Vygotski, 1978). Nous présenterons, enfin, les résultats d'une première recherche visant à identifier les conceptions fondant les compétences des stagiaires et montrerons comment elles évoluent en formation des maîtres.

1. Le rôle de la compétence dans la pratique de classe

Comme l'indique Paba (2017), « les compétences se développent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres. » (Paba, 2017 :48). En effet, sans modèle d'appropriation du réel, un enseignant ne peut ni comprendre les causalités qu'il met en oeuvre, ni anticiper correctement les effets de ses stratégies ou des situations échappant à sa maîtrise. (Perrenoud, 2001). Selon Romainville et al. (1998), la compétence est un savoir-agir qui consiste à mobiliser et à transférer de

façon spontanée un ensemble de ressources pertinentes en vue de résoudre un problème de la vie quotidienne. En d'autres termes, c'est ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complète.

Etre compétent, c'est savoir faire face aux problèmes du quotidien. Pour cela, l'enseignant doit donner aux apprenants des outils appelés ressources. Mais quel est le sens de cette activité de construction de la compétence ? C'est-à-dire, comment l'élève-maître analyse-t-il cette compétence ? « Un enseignant compétent, devrait-t-il simplement savoir enseigner à des élèves ? C'est, en tout cas, au moins, tout autant gérer la matière que gérer la classe. Et encore là, on n'aura pas tout dit de la compétence qui, dans ses visées les plus générales et même utopiques, n'est pas insensible à la résolution de problèmes, étant elle-même insérée au coeur de la recherche de solutions pédagogiques. (Clénet et Demol, 2002).

Avant les années 1970, l'accent était mis sur les contenus-matières. A cette époque, les programmes consistaient en des listes des contenus à voir, à étudier, à analyser et à exploiter. Au cours des années 1970 et 1980, la Pédagogie Par Objectifs (PPO) a atteint son sommet. L'accent est alors mis sur les objectifs à atteindre en fin de chaque apprentissage. Avec la PPO, l'apprenant est placé pour la première fois au centre des apprentissages. Les programmes sont définis à partir de ce que l'apprenant doit pouvoir faire et non de l'activité de l'enseignant. Les apprentissages sont découpés en morceaux.

Les années 1980 et 1990 ont été celles de la période des approches communicatives en langues, et de l'Approche Par résolution des Problèmes (APP) dans les disciplines scientifiques. Toutefois, aucune avancée significative n'est faite dans la façon d'évaluer les acquis des apprenants. A partir des années 1990, l'enseignement adopte l'Approche Par Compétences privilégiant le *savoir-agir*. Etre compétent, c'est tenir compte des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) à mobiliser pour résoudre un problème pratique de la vie quotidienne ou professionnelle (Romainville et al, 1998). Cette nouvelle approche, appelée aussi la Pédagogie de l'Intégration (Roegiers, 2000), ne fait pas table rase des contenus. Elle s'appuie sur la Pédagogie Par Objectifs ainsi que sur les autres approches didactiques tout en les complétant.

Selon Meirieu (2019), former un enseignant à travers des compétences permet de se dégager d'une vision archaïque de l'innéisme professionnel ; de ne pas se réfugier dans un ineffable qui cache les complicités culturelles ; de ne pas confondre les objectifs avec les préalables, d'éviter les implicites pédagogiques toujours sélectifs ; d'identifier les différents champs d'action possibles du métier ; de construire des curricula (passer d'une logique d'enseignement, où l'on se contente de juxtaposer des enseignements, à une logique de formation où l'on travaille avec la personne en termes de développement professionnel) ; penser et mettre en œuvre le transfert des compétences (utiliser des concepts et modèles en fonction des contextes)...La notion de compétence constitue donc, à bien des égards, un progrès essentiel pour la réflexion éducative et la formation des maîtres : elle permet d'échapper à toutes les formes de fatalisme et d'enfermement qui bloquent la démocratisation de l'accès aux savoirs.

Cependant, Meirieu (2019) ajoute que le danger inhérent à l'usage systématique de la notion de « compétence » est d'omettre le principe d'« intelligibilité nécessaire ». On peut également oublier les enjeux de l'entreprise éducative (éduquer n'est pas fabriquer) ; méconnaître les apports inestimables de l'histoire de la pédagogie ; ignorer que beaucoup de choses se jouent avec des micro-gestes, dans l'urgence et l'incertitude ; laisser se tarir l'inventivité en croyant que tout est dans les « compétences » et qu'il suffit de comprendre les problèmes pour obtenir les solutions ; aller vers l'atomisation, la prolétarianisation (Stiegler, 2010) et la perte d'identité du métier. D'ailleurs, aucun métier ne se réduit à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer.

2. Un dispositif de formation à l'enseignement basé sur la compétence

La formation des enseignants du primaire au Sénégal dure 9 mois et comporte 30 heures de cours en moyenne par semaine. Elle prend la forme d'une alternance de cours dispensés au CRFPE et de 3 stages dans les écoles et classes d'application rattachées au centre de formation. Au moment de la recherche, elle débute par un temps de stage dit d'immersion de trois semaines et se poursuit par la formation théorique au CRFPE, entrecoupée par des blocs de trois semaines de stages en mars et juin.

2.1. Planifier, concevoir et mettre en oeuvre des situations d'enseignement/apprentissage

Nous intervenons dès la fin du premier stage dans un module obligatoire équivalent à 240 heures. Il comprend un cours en continu de huit semaines et s'intitule « Planifier, concevoir et mettre en oeuvre des situations d'enseignement/apprentissage ». Dans une perspective d'APC, nous considérons que les élèves-maîtres débutant leur formation ont construit bon nombre de savoirs quotidiens, nés de leurs expériences propres, des cours théoriques et du stage d'immersion. Roegiers (2000) distingue les savoirs, savoir-faire et savoirs être acquis sous forme de ressource, construits volontairement et systématiquement, ayant un haut niveau d'abstraction, « permettant la réflexivité, la compréhension et la prise de conscience, mais demeurant souvent éloignés de la singularité des situations particulières » (Clerc, 2011 : 65). Elle souligne qu'au contraire de la forme donnée par les cours théoriques, visant la construction de ces ressources du haut vers le bas, la spécificité de la formation proposée dans les stages relève des modalités de construction des savoirs par la pratique, c'est-à-dire du bas vers le haut, à partir de l'expérience tirée de la pratique de classe. Elle indique également que le plus souvent les savoirs construits sont de l'ordre du quotidien.

Confrontée à cet obstacle d'une part et aux difficultés des élèves-maîtres de donner sens aux savoirs qualifiés comme trop théoriques d'autre part, l'équipe de formateurs du module a fait le choix délibéré de « donner un nombre limité de contenus dans les cours afin de viser une appropriation en profondeur de ressources issues d'un nombre restreint de cadres théoriques: L'approche Par les Compétences, et la pédagogie de l'intégration ont été choisis pour leur potentiel à devenir des outils médiateurs du développement des futurs enseignants et comme des leviers leur permettant de transformer leurs manières de penser l'enseignement-apprentissage » (Meirieu, 2019 : 14). Les résultats des travaux de Meirieu (2019) mettent en évidence des changements de posture chez les élèves-maîtres qui se sont confrontés aux différentes formes de savoirs. Ils montrent notamment que les stagiaires à l'enseignement qui s'approprient en profondeur les savoirs, savoir-faire et savoir-être de la formation, sont ceux qui disent développer des compétences durant les stages pratiques. Ces résultats nous ont amené à interroger les élèves-maîtres afin de comprendre comment ils

définissaient la compétence au début et à la fin de leur formation dans les CRFPE.

2.2. Le dispositif de formation

Les cours développés au CRFPE visent cinq objectifs de formation :

- S'approprier des savoirs, savoir-faire, savoir-être, des modèles et méthodes pédagogiques
- Planifier des contenus d'apprentissage, des objectifs d'apprentissage et des tâches complexes
- Concevoir des tâches qui prennent en compte les spécificités des objets d'apprentissage
- Justifier de la cohérence de ses choix pédagogiques
- Mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être permettant de développer des pratiques enseignantes efficaces dans les apprentissages des élèves.

Les ressources acquises sur l'année, durant le cours, s'organisent dans un enchaînement qui démarre par la notion de compétence, en lien avec des paliers et les objectifs d'apprentissage (Boutin, 2003). Puis nous abordons la question des théories de l'apprentissage au travers d'un bref historique pour approfondir l'approche socioconstructiviste en nous focalisant sur les travaux de Vygotski (Vygotski, 1978 et Bruner, 1996). Dans la suite, nous présentons quelques apports des sciences cognitives, les stratégies d'apprentissage, les représentations et la métacognition (Doly, 2006). Nous poursuivons par la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000), puis abordons de façon détaillée la déclinaison dans l'APC et le rôle des pratiques enseignantes dans les apprentissages (Meirieu, 2013).

Les stages pratiques quant à eux, se structurent différemment. Ils s'organisent premièrement autour de la conception des situations d'enseignement/apprentissage et leur mise en œuvre, révélant ainsi les compétences acquises par l'élève-maître, la capacité d'analyse des tâches complexes dans une progression que nous évoquerons plus loin. Ensuite, ils sont guidés par les principes socioconstructivistes travaillés pendant les entretiens post séances lors des stages. Deux stages pratiques clôturent le module. Le premier intervient après le stage d'immersion et vérifie la compréhension des compétences présentées dans les cours théoriques. Le second est un stage pratique de responsabilité qui intervient au mois de juin et qui vérifie les capacités d'analyse des élèves-

maîtres qui sont alors amenés à identifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour développer une compétence.

2.3. L'analyse de tâches complexes

Analyser une tâche complexe revient à la déconstruire en parties constitutives et à déterminer comment ces parties sont premièrement reliées entre elles et, deuxièmement, comment elles le sont à une structure supérieure (Bouzeriba et al., 2018). En opérant une distinction, une discrimination, en sélectionnant les éléments essentiels de ceux accessoires dans une situation donnée, en identifiant les ressources nécessaires à mobiliser, en attribuant, déconstruisant, la tâche complexe, l'élève-maître est amené à analyser la compétence requise. Les tâches complexes proviennent toutes de méthodologies, exercices liés aux pratiques enseignantes et comprennent un paquet d'objectifs spécifiques.

2.4. Progression dans les stages pratiques

Les stages pratiques sont organisés de manière à ce que les maîtres-formateurs puissent amener les élèves- maîtres à repérer et identifier les ressources à mobiliser pour la compétence de manière progressive. Lors du premier stage (immersion), ils sont amenés à cerner sur le plan pratique les notions de ressources, de situation problème didactique, de situation significative d'intégration et d'habiletés cognitives en situant des tâches dans une activité donnée, en réalisant des tâches (ce faisant, repérant les ressources à mobiliser) et en identifiant les apprentissages visés par les tâches. Ensuite le maître-formateur aborde avec les stagiaires la question des savoirs, des domaines, sous-domaines, de la compétence et des élèves et des enseignants face au savoir.

Dans le deuxième stage, les maîtres-formateurs abordent la notion de contenu d'apprentissage, celle de démarche et de stratégie. Ce stage permet de traiter la question des concepts structurant les séances d'enseignement/apprentissage, la question des situations significatives d'apprentissage, les concepts d'induction, de déduction et de généralisation. Les élèves-maîtres déroulent des leçons après avoir formulé des objectifs d'apprentissage à partir de compétences de base, analysé la cohérence de la tâche avec les contenus et repéré les ressources inappropriées (Bouzeriba & al., 2018). Enfin, dans le dernier stage qui se déroule au mois de juin, il est demandé aux élèves-maîtres de choisir une tâche complexe renvoyant à une compétence et d'en produire une

analyse en mobilisant les concepts présentés dans les cours théoriques du CRFPE.

3. Méthodologie

Quelles sont les conceptions de la notion de compétence, des élèves-maîtres en formation à l'enseignement et comment évoluent-elles ? Afin de répondre à ces questions, nous avons procédé par classement et catégorisation. Foucault (1966) montre bien comment les sciences humaines héritent de la classification comme mode de compréhension des données de l'expérience. Notre travail s'inscrit dans le courant d'une recherche qualitative et consiste en la présentation d'une caractérisation de la notion de compétence, par la « méthode ». Plus précisément, nous avons procédé premièrement par l'identification de catégories générales de nos données textuelles, que nous avons ensuite analysées plus finement.

Au cours du 2nd trimestre de l'année 2019, 45 élèves-maîtres (sur 200 constituant la volée) qui se destinaient à l'enseignement primaire, ont suivi le module « Planifier, concevoir, mettre en oeuvre et analyser des situations d'enseignement/apprentissage ». Au cours du deuxième stage, en mars 2019, nous leur avons demandé de compléter la phrase suivante : « La compétence, c'est... ». Les stages se sont ensuite déroulés selon le dispositif décrit plus haut. En mai 2019, nous avons à nouveau recueilli des données, selon le même procédé. Notre corpus se constitue ainsi de 45 réponses en mars 2019 et 35 en juin 2019.

Pour interpréter nos données, nous avons procédé par une analyse de contenu (Lebart & Salem, 1994). Nous avons d'abord réalisé une catégorisation sémantique sur la base d'indicateurs langagiers identifiés de manière inductive. Nous avons différencié les réponses des élèves-maîtres puis les avons regroupées par analogie. Cette façon de procéder nous a permis d'identifier 6 catégories de réponses que nous présentons ci-après. Certaines définitions pouvant contenir plusieurs parties, ont été classées dans plusieurs catégories. La catégorisation n'est donc pas exclusive.

Premières catégories

1. « Action appropriée à une situation ». Dans cette catégorie, la compétence est tournée vers l'action : « C'est une action adaptée à un

contexte », « Une action à prendre au sens large, action manuelle tout autant qu'action intellectuelle », « C'est une capacité à s'adapter, à résoudre des problèmes et réaliser des projets divers ».

2. « mobilisation de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir ». Cette deuxième catégorie regroupe les définitions mentionnant que la compétence est une mobilisation de savoirs, que c'est un ensemble de ressources. Par exemple, « Une base de connaissances pratiques », « Mobilisation d'un ensemble de ressources hiérarchisées, organisées » ou encore « Ce sont les connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche complexe. Exemple : sans compétence, on ne peut réaliser une tâche ».

3. « Connaissances déclaratives, procédurales, conceptuelles, conditionnelles ». Cette troisième catégorie reprend les définitions qui mettent en jeu la manière de procéder grâce à des connaissances de tous ordres. Par exemple, « Une façon de maîtriser des concepts ; de comprendre une tâche complexe ; d'utiliser des stratégies de résolution », « Un modèle, une manière d'appréhender, de représenter ou de penser la tâche à réaliser » « La mise en œuvre de règles et de procédures pour passer du concret à l'abstrait », « La connaissance du 'quand' et du 'pourquoi' utiliser une procédure ».

4. « Combinaison d'aptitudes (capacités) et d'attitudes ». Cette catégorie regroupe les définitions qui expriment un lien entre la compétence et la pratique, par la mobilisation d'un ensemble de savoirs dans l'action : « Capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y limite point », « Une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée », « Les compétences sont celles qui fondent l'épanouissement personnel » et encore « l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

5. « Sens, utilité ». Les définitions de cette catégorie mettent en évidence le sens que prend la notion de compétence, l'éventuelle utilité qu'elle peut avoir dans la vie de tous les jours, ce à quoi elle peut servir. Par exemple : « De pouvoir comprendre les erreurs commises par les élèves pour amener ces derniers à progresser dans les apprentissages » ou « Ce que les élèves devront appliquer sur le terrain ».

6. « Un champ d'application délimité plus ou moins étendu ». Dans cette ultime catégorie, nous avons regroupé les définitions de notion de

‘familles de situations’ ou le ‘contexte donné : « La base qu’il faut avoir pour débiter toutes activités », « Une procédure d’apprentissage qui, après avoir été comprise, peut être appliquée dans des pratiques » ou encore, « Se représenter la tâche sur le plan théorique avant de la mettre en pratique ».

Afin de mettre de mettre en exergue l’évolution de ces catégories entre mars 2019 et juin 2019, nous avons également procédé à une analyse de type quantitatif. Ainsi avons-nous décompté le nombre d’occurrences regroupées dans chacune des catégories et réalisé un pourcentage en fonction du nombre total d’occurrences. Les résultats ainsi obtenus nous permettent de réaliser une comparaison et saisir l’évolution des catégories.

Enfin, nous avons également affiné la catégorie intitulée « Sens, Utilité ». Pour ce faire, nous avons isolé les verbes utilisés par les élèves-maîtres au sein de cette catégorie et les avons regroupés en fonction du sens qu’ils avaient. Nous avons ainsi constitué trois catégories : « mobiliser des savoirs, résoudre des problèmes » ; « Agir, pratiquer » et « Comprendre, voir, solutionner ».

Nous présentons ci-dessous les résultats obtenus ainsi que l’évolution que nous pouvons percevoir dans les conceptions de la compétence chez les élèves-maîtres.

4. Résultats et évolution des conceptions des élèves-maîtres

Afin de répondre à la question de l’évolution des conceptions de la compétence, nous présentons ci-après les principaux résultats et analyses de l’évolution de chacune des catégories identifiées et présentées ci-dessus.

4.1. Catégorie « mobilisation de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir »

On note une forte augmentation des réponses dans cette catégorie entre mars et juin, passant de 14.91 % à 40.61%. En outre, nous observons une grande différence dans l’emploi des termes utilisés par les élèves-maîtres. En mars, nous trouvons des termes de sens commun, comme par exemple « Une base de connaissances pratiques ». Quatre items sur les neuf de cette catégorie, mentionnent le terme de « tâche complexe » (soit 44,4 %). En juin, huit items reprennent la notion de tâche complexe

(61%), mais nous pouvons aussi relever l'apparition de la notion de « ressource » (38,4%) ou de « savoirs devenir » : « Mobilisation d'un ensemble de ressources hiérarchisées, organisées ». Nous retrouvons-là du langage employé par Roegiers (2008).

4.2. Catégorie « Utilisation de savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels ».

En mars 2019, les stagiaires définissent majoritairement la compétence comme l'utilisation pratique de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles : « Application de règles, de lois, de théories, de principes dans la réalisation d'une tâche », « La compétence, c'est l'aptitude à user différents types de connaissance pour trouver une solution à un problème ». La question des connaissances conditionnelles est évoquée à deux reprises (sur 9) : « Essayer de trouver quand et pourquoi utiliser telle connaissance pour résoudre une tâche complexe ». En juin 2019, l'idée de compétence est plus marquée : « La mobilisation d'un ensemble intégré de ressources » et encore : « Un moyen de répondre à un problème pratique ».

4.3. Catégorie « actions appropriées à une situation »

L'élément le plus marquant dans l'évolution de cette catégorie est probablement le rôle joué par l'action dans la réalisation d'une tâche complexe. En effet, nous pouvons distinguer deux grands rôles évoqués par les élèves-maîtres. La première porte sur le souci de mener des actions adaptées au contexte : « La mise en œuvre d'un ensemble d'opérations intégrant le contexte de la tâche », « Un moyen d'agir sur un phénomène pratique », « Ce qui nous permet de trouver des solutions concrètes ». Le deuxième renvoie à l'étendue des actions à réaliser : « réaliser des actions manuelles », « réaliser des actions intellectuelles » ou « réaliser des projets divers ». En relevant les taux de fréquence d'apparition de ces deux rôles, nous trouvons qu'en mars 2019, 4 items évoquaient l'idée d'opération (comprise comme un ensemble d'actions) et 9 items celle de la réalisation d'actions diverses (manuelles, intellectuelles). En juin 2019, la tendance s'inverse : 8 items évoquent l'idée d'opération, et 3 l'idée de mener des actions diverses.

4.4. Catégorie « Combinaison d'aptitudes (capacités) et d'attitudes »

Dans cette catégorie, sont classées les réponses faisant référence aux aptitudes et attitudes pour définir ce qu'est la compétence. Nous

remarquons qu'en mars 2019, les stagiaires mettent la notion de compétence en lien avec les méthodes, démarches et procédés validés par l'institution. Elle est définie comme une manière d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes. Nous pouvons ici faire le lien avec des éléments qui seraient de l'ordre de l'application d'une théorie. Il est décrit ce qui doit être fait et comment cela doit l'être pour être considéré comme compétent : « La capacité à mettre en œuvre une idée, une procédure », « La compétence c'est une marche à suivre définie », « Des stratégies diverses que l'on applique en pratique » et encore : « Des méthodes ou des règles utilisées dans la pratique ». En juin, le contenu de cette catégorie évolue également. La compétence est la possibilité donnée à l'individu de pouvoir mobiliser un ensemble d'aptitudes et d'attitudes en vue de résoudre une situation problème : « Une façon cohérente et structurée de trouver des solutions aux phénomènes qui se déroulent dans l'environnement », « Une aptitude à aborder un problème ; de s'adapter à une situation donnée ».

4.5. Catégorie « sens, utilité »

Cette catégorie est celle qui a été utilisée par la majorité des élèves-maîtres pour définir la compétence, à raison de 36,57 % en mars 2019 et 72,85 % en juin 2019. Pour mieux appréhender son évolution, nous avons isolé les verbes employés par les stagiaires pour décrire ce à quoi devrait servir la compétence. Nous les avons ensuite répartis selon trois sous-catégories, liées à trois rôles décrits par les élèves-maîtres : celle de mobiliser un ensemble intégré de ressources ; celle d'agir, de pratiquer ; celle de trouver des solutions appropriées. Le tableau 1 ci-dessous présente les résultats de la catégorisation ainsi réalisée. Ce qui ressort instantanément de la lecture des données est la nette primauté du sens que prend la compétence en juin 2019. En effet, alors qu'une bonne partie des stagiaires la considérait comme utile dans les apprentissages en mars 2019, elle est majoritairement dite utile à la résolution de problèmes en mars 2019.

Ce changement est lié à l'évolution des capacités d'analyse des élèves-maîtres, qui sont amenés dès le début de la formation à produire des analyses sur la base des compétences abordées durant les cours. Par l'étude progressive des compétences de base développées, les stagiaires adoptent progressivement de nouvelles postures face à la compétence. Par ailleurs, nous pouvons également relever le fait que le stage

d'immersion proposé au mois de janvier 2019 permet une compréhension en profondeur du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) sénégalais et donc une nouvelle représentation du sens à donner à la notion de compétence.

Tableau 1 : Catégorisation du sens de la compétence

	Verbes employés en mars 2019	%	Verbes usités en juin 2019	%
Mobiliser un ensemble intégré de ressources, utiliser ses connaissances	Mobiliser des connaissances Réaliser des performances Maîtriser les situations Utiliser des savoirs Appliquer des connaissances	28,54 %	Mobiliser des savoirs Résoudre des tâches complexes Trouver des solutions efficaces S'approprier des règles, des lois Gérer des situations Répondre à un besoin	26,2%
Agir, s'adapter à une situation	Activer des savoirs dans une situation, un contexte donné Agir efficacement Se servir de savoirs pour agir Appliquer des attitudes appropriées dans une situation Exercer une capacité Aider à la réalisation de tâches S'adapter à une situation Mettre en œuvre des stratégies Traiter un problème efficacement	52,25 %	Mener à bien des actions en vue d'exécuter des tâches Agir dans ses capacités à s'adapter à des situations problèmes User de stratégies de résolution de problèmes Résoudre des difficultés réelles Combinaison des savoirs, aptitudes et attitudes dans une activité, un projet	19,87 %

Maîtriser, résoudre, solutionner	Résoudre des problèmes Réaliser des projets Produire des performances dans une situation donnée	19,21 %	Concevoir une solution appropriée Avoir une grande faculté d'adaptation face aux problèmes Solutionner Expertiser différentes situations Appréhender les situations-problèmes Réfléchir de manière méthodique pour résoudre un problème Conceptualiser une situation problème Concevoir un projet Répondre aux questions Gérer une situation Apporter des éclairages face à un problème Intégrer des savoirs dans la résolution de problèmes	53,93 %
Totaux		100 %		100 %

Source : Enquêtes de terrain (mai 2019)

4.6. Catégorie « Un champ d'application délimité plus ou moins étendu »

De même que pour l'évolution de l'utilité de la compétence, cette catégorie évolue considérablement. En mars 2019, les élèves-maîtres définissant la compétence comme utile à la résolution de problèmes, définissent également un ordre chronologique d'apprentissages ponctuels devant précéder leur intégration et leur mobilisation dans l'optique de trouver des solutions aux problèmes : « La base qu'il faut avoir pour résoudre des problèmes réels », « Ce sont des ressources à

intégrer et à mobiliser dans une situation-problème donnée. Exemple : « les savoirs acquis en grammaire, vocabulaire, orthographe, lecture et conjugaison serviront à produire un type de texte précis ». En juin 2019, cette catégorie ne contient plus que deux items formulés ainsi : « Savoir comment mobiliser des connaissances pour résoudre des situations-problèmes qui appartiennent à une famille de situations » et « Comprendre, analyser en vue de résoudre une situation ». La compétence est encore envisagée comme une aptitude à agir. Nous pouvons toutefois distinguer ces réponses de celles de mars 2019, dans la mesure où les stagiaires parlent de se préparer à s'adapter aux « familles de situations » auxquelles ils sont confrontés de manière symbolique. Il ne s'agit plus de mémorisation de connaissances et de leur simple application sur le terrain.

Conclusion

Le rapport « connaissance-compétence » est difficilement perçu par les élèves-maîtres et la formation en alternance peine à assumer le clivage engendré par les différents lieux de formation. Bien souvent, c'est en formation théorique avec l'acquisition des connaissances professionnelles que les stagiaires pensent être le mieux formé pour leur examen de sortie, c'est-à-dire obtenir les connaissances qui vont leur permettre de réussir au Certificat de Fin de Stage (CFS) ouvrant les portes de l'enseignement. Ces représentations, que nous considérons comme spontanées, issues de leurs expériences propres du CRFPE, constituent de notre point de vue un obstacle à l'acquisition de compétences de base pour enseigner. Comme l'indiquent Boutin et Julien (2000), en axant les stages sur la résolution de tâches complexes, nous provoquons une rupture et forçons les élèves-maîtres à mobiliser, à utiliser des connaissances théoriques pour résoudre des problèmes pédagogiques.

Ce travail nous a permis d'identifier et catégoriser les termes utilisés par les élèves-maîtres pour définir la notion de compétence. Nos résultats mettent en évidence une évolution des définitions entre mars 2019 et juin 2019 et ceci pour chacune des catégories définies. Nous mesurons ainsi, le passage d'une conception applicationniste (« la compétence c'est ce qui permet de résoudre des problèmes ») à une vision conceptualiste de la relation connaissance-compétence (« la compétence, c'est ce qui permet de comprendre et de s'adapter aux situations grâce aux ressources

acquises »). Deux hypothèses majeures, restant à vérifier, sous-tendent ce constat. La première tient dans une formation qui développe les connaissances théoriques des stagiaires en leur proposant de rédiger des fiches pédagogiques mobilisant les concepts du module de manière progressive. La deuxième hypothèse est liée aux différents stages que l'on organise dans un but de développement des compétences professionnelles.

Si l'on revient sur la question de l'alternance et des savoirs mis en circulation au sein de la formation, nous pouvons énoncer un constat en lien avec nos résultats de recherche : même s'il nous est difficile de lier directement les savoirs acquis dans les cours théoriques à l'évolution des conceptions des élèves- maîtres sur les compétences, il semblerait que ces dernières basculent aux trois niveaux institutionnel, organisationnel et actoriel des compétences, faisant ainsi passer les stagiaires d'un modèle *applicatinniste* de l'alternance « où l'acquisition des connaissances théoriques précèdent le développement de compétences en stage » (Vanhulle et al., 2007 : 11) à un modèle *intégrateur précoce*, « organisant des allers-retours réguliers entre les lieux de cours et de stage que des démarches d'analyse de pratique viennent soutenir » (Vanhulle et al., 2007 : 11).

Le rapport entre conceptions de la compétence et conceptions et modèles de l'alternance théorie/pratique que nous évoquons ici resterait toutefois à développer davantage. Ainsi disposons-nous d'un outil nous permettant d'observer et de montrer la progression des apprentissages chez les élèves- maîtres d'une part, de réguler les enseignements des formateurs, d'autre part.

Références bibliographiques

Bourdoncle Raymond. et Lessard Claude (2003), Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de Pédagogie*, 142, pp.131-181.

Boutin Gérald et Julien Louise (2000), *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants*. Éditions Nouvelles.

Boutin Gérald (2003), *La formation des enseignants en question, modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Éditions Nouvelles.

- Bouzeriba Radja., Cellier Hervé et Kouadria Ali** (2018), *L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan, 250 p.
- Bruner Jérôme** (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Clénet Jean. et Demol Jean-Noël** (2002), Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. *Dans C. Landry (ed), La formation en alternance – Etat des pratiques et des recherches*. PUC.
- Clerc Anne** (2011), Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique, *in M. Morisse, L. Lafortune & F. Cros Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements* (pp. 62.82). PUQ, collection recherche.
- Doly Anne-Marie** (2006), La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre l'école. *In G. Toupiol (dir.), Apprendre et Comprendre*. RETZ. (pp. 83-124).
- Foucault Michel** (1966), *Les mots et les choses*. Mestnil-sur-l'Estrée : Gallimard
- Hofstetter Rita., Schneuwly Bernard. et Lussi Valérie** (2009), Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. *Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Dir). L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* De Boeck.
- Lang Vincent** (1999), *La professionnalisation des enseignants*. Presses Universitaires de France
- Lebart Lucien et Salem André** (1994), *Statistique textuelle*. Dunod.
- Maroy Christian et Cattonar Branka** (2002), Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahier de Recherche du GIRSEF* (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation), 18, pp.1-27.
- Meirieu Philippe** (2019), Richesses et limites de l'approche par « compétences » de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui. *Pedagogía y Saberes*, 50, pp. 85-96.
- Meirieu Philippe** (2013), *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. ESF.
- Paba Jean-François** (2017), *Guide pratique 2016/2017 sur l'Approche Par Compétence*. Aix Marseille Université.
- Perrenoud Philippe** (2004), Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education permanente*, 160, pp.35-60.

- Perrenoud Philippe** (2001), Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier, (Dir.) *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social* (pp. 10-27). Editions Seli Arslan.
- Roegiers Xavier** (2008), *L'Approche Par Compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*. UNESCO-IBE.
- Roegiers Xavier** (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
- Romainville Marc et al.** (1998), Réformes : A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, pp. 21-27.
- Stiegler Bernard** (2010), Entretien de Stiegler. Sortir du grand 'désenchantement'. Jetabilité, Prolétarianisation généralisée. *Le Monde Magazine*. 63, 30-34.
- Vanhulle Sabine, Merhan France et Ronveaux Christophe** (2007), *Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question*. De Boeck
- Vygotsky Lev** (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard Presse universitaire.