

## **Certification professionnalisante des enseignants et rigidité des dispositifs d'évaluation. Analyse d'une formation en mutation au Sénégal**

Ibrahima Sakho<sup>1</sup>  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar

### **Résumé**

*Cet article examine la certification des enseignants dans une perspective de formation professionnalisante, en se concentrant sur le contexte sénégalais. La qualité de la formation est définie par une triple approche : la promotion d'une culture de qualité (incluant le respect de normes et standards), la fourniture d'une offre de qualité, et le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce dernier aspect, central pour les instituts de formation, exige des dispositifs mettant l'accent sur des dimensions professionnalisantes : intégration de la recherche, développement de la réflexion pratique, alternance théorie-pratique, acquisition de savoirs/compétences, et développement de la professionnalité et de l'identité professionnelle. Au Sénégal, l'adoption de cette approche professionnalisante a engendré une évolution des dispositifs, passant d'un simple programme à un plan, puis à un référentiel de formation. Cependant, le processus de certification des enseignants est demeuré inchangé, créant une dissonance. L'objectif de cette recherche est de démontrer l'incohérence des dispositifs de certification des enseignants face aux exigences de la formation professionnalisante et de souligner la nécessité de leur révision. La méthodologie employée repose sur une analyse documentaire approfondie et des entretiens pour étayer cette démonstration. Les résultats font apparaître des aptitudes théoriques difficilement transférables par les enseignants en situation de classe d'une part et, d'autre part un dispositif d'évaluation des compétences enseignantes en rupture, aussi bien temporelle que structurelle, avec les exigences de la profession.*

### **Mots clés**

*Certification des enseignants, professionnalisation, référentiel de formation, Sénégal.*

---

<sup>1</sup> [ibousakho2001@yahoo.fr](mailto:ibousakho2001@yahoo.fr)

## 1. Problématique

Le Sénégal, à l'instar de beaucoup d'anciennes colonies françaises, a hérité d'un système éducatif conçu au départ pour la métropole qu'il fallait reproduire dans la colonie. C'est ainsi qu'il est encore possible de constater, malgré plusieurs décennies d'indépendance, des survivances du système de référence.

Au Sénégal, la question de l'évaluation de certification des enseignants du primaire n'a pas beaucoup préoccupé les chercheurs. Les thématiques développées en lien avec la professionnalisation des enseignants relèvent plutôt de la question du transfert des apprentissages en formation des enseignants (Niang, 2021), de la qualité de l'enseignement dans l'Éducation de base (Diop, 2011) et de la conception des enseignants sur le métier (Ndiaye, 2003). Pourtant, dans le monde, de nombreux écrits (Odry, 2020; Albanel, 2012; Hadji, 1992) ont abordé la question des difficultés rencontrées par les systèmes dans l'évaluation des actions ou des compétences des enseignants. Certains de ces écrits révèlent le caractère formel, statique et rigide de l'évaluation des enseignants. Ils pointent la façon cavalière et policière avec laquelle l'inspecteur mène son inspection en salle de classe, l'enseignant étant soumis et perdant toute initiative dans la prise en charge de sa classe.

Selon le modèle européen, notamment français, l'évaluation des enseignants est synonyme d'inspection (Odry, 2020). Ce modèle est transposé dans toute l'Afrique francophone particulièrement au Sénégal. Il existe au Sénégal quatre corps d'inspection : les inspecteurs de l'enseignement primaire et préscolaire, les inspecteurs de spécialité, les inspecteurs vie scolaire et les inspecteurs généraux de l'éducation et de la formation. Les deux premières cités interviennent directement dans l'évaluation des enseignants.

*« ...pendant longtemps, l'évaluation des enseignants, selon les modalités d'inspection individuelle, a peu changé. »* (Odry, 2020, p. 87). Cette observation faite dans le cas français peut être reprise pour le système sénégalais. En effet, depuis les indépendances jusqu'à nos jours, les pratiques d'évaluation des enseignants sont restées figées. Les mêmes dénominations pour les diplômes (CEAP et CAP), les mêmes types de grilles pour les évaluations appelées inspection ordinaires.

Pour les enseignants, la visite d'inspection est plus qu'une attente d'accompagnement ou de conseil. Elle est plutôt corrélée à un avancement de carrière :

Obtention d'une promotion par le grade ou l'échelon, d'une direction, d'un poste de maître d'application.

Il faut rappeler que l'efficacité de l'école reste dans une large mesure tributaire de l'efficacité personnelle de chaque enseignant. Ce dernier doit être réflexif par notamment la systématisation d'une réflexion « dans l'action » et « sur l'action ». Une volonté de créer un système éducatif performant a toujours été une préoccupation des pouvoirs publics post coloniaux. Cette volonté devrait se traduire par la mise en place d'infrastructures et la formation des ressources humaines. Il faut rappeler qu'au Sénégal, dès 1883 avec la création de l'École Normale William Ponty (ENWP), la formation des enseignants était prise en charge de façon rigoureuse. Au lendemain des indépendances, en 1963, il y a eu la création des Ecoles normales régionales (ENR) pour assurer la formation initiale des maîtres. Avec l'explosion démographique et son corollaire en termes de besoins éducatifs et la volonté d'atteindre la scolarisation universelle, à la suite de la conférence de Jomtien en 1990, les ENR sont remplacées par les Ecoles de formation d'instituteurs (EFI). Parallèlement, le projet des volontaires de l'éducation voit le jour à partir de 1995. A partir des années 2011-2012, les EFI sont remplacées par les Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE).

L'évolution des structures, dictée par les contextes et les besoins en matière de professionnalisation, affecte également les contenus de formation. Ces derniers ont évolué des programmes centrés sur des contenus vers des référentiels, en passant par les plans de formation. Nous ne décrivons pas chaque support ici, mais nous mettons en avant les contenus du référentiel, considéré comme le support principal des contenus actuels.

Paradoxalement, les difficultés rencontrées par les enseignants candidats aux différents examens professionnels sont en partie liées au fait que les pratiques d'inspection n'ont pas beaucoup évolué malgré le dynamisme des paradigmes dans les systèmes éducatifs et l'évolution du profil de l'enseignant à former. En d'autres termes, l'environnement de travail, les ressources et outils à disposition ainsi que les modalités d'organisation de ces évaluations sont restées presque inchangés depuis l'établissement de l'école française au Sénégal à la fin du XIXe siècle. Cette situation est observée par tous les acteurs, malgré la volonté affirmée de "professionnalisation" qui justifie l'évolution des dispositifs de formation des enseignants. Par conséquent, il est légitime de se demander dans quelle mesure les pratiques de certification sont cohérentes avec le

profil d'enseignant recherché. En d'autres termes, quel est le niveau de cohérence entre les pratiques d'évaluation de certification des enseignants et leur profil professionnel tel que défini dans le référentiel de formation ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, la présente étude s'articule autour de trois axes principaux. En premier lieu, nous établirons le cadre de référence structurant l'analyse et l'interprétation des données. Ensuite, nous préciserons les objectifs de cette recherche tout en exposant la démarche méthodologique employée pour le recueil des données. Enfin, nous procéderons à l'analyse des résultats, dont découleront des recommandations spécifiques.

## 2. Cadre de référence

Notre cadre de référence repose sur les éléments qui guident l'articulation d'un dispositif de formation, d'un référentiel de formation et de l'évaluation de la formation, plus précisément la certification.

Le dispositif de formation évolue en fonction des contextes sociétaux. Ainsi, chaque plan, programme ou projet de formation doit être accompagné d'un dispositif de suivi-évaluation permettant d'apporter les ajustements nécessaires de manière périodique, ainsi que de mécanismes de certification des compétences acquises, établis selon un cadre de certification officiel.

Avec l'adoption d'une approche intégrée et holistique dans la politique de formation, il est important de ne plus considérer la formation comme un standard absolu. Plusieurs orientations doivent être prises en compte et il revient aux décideurs d'opter pour celle à privilégier en fonction du contexte de l'offre et de la demande.

Ces orientations sont articulées autour de trois déterminants, semblables au triangle didactique (Houssaye, 2003) :

- Les participants
- Les formateurs
- Le curriculum

Trois modalités sont généralement envisagées selon Scallon (2007):

- Le plan de formation, où les participants et le curriculum sont définis avant le formateur : c'est la logique de la demande qui prévaut. Cela a été le cas jusqu'à présent dans les écoles de formation des instituteurs avec le référentiel de compétences pour former les volontaires de l'éducation.

- Le programme de formation, où le curriculum et le formateur sont définis avant les participants : c'est la logique de l'offre de formation qui prévaut. Les participants peuvent s'inscrire à une formation parmi un ensemble de formations possibles (formation à la carte).

- Le projet de formation, dans lequel les participants et le formateur sont définis avant le curriculum : c'est ensemble qu'ils élaborent un curriculum qui répond à la demande du formateur.

### *Le référentiel de formation*

Un référentiel est défini comme un "ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier; cet ensemble est considéré comme une référence" (Paquay, 1994:7). Selon Le Boterf (2011), il s'agit d'un instrument qui permet de se "référer à", un cahier des charges qui indique "ce que vous devez faire", tout en fixant les objectifs à atteindre, les normes à respecter et en servant à harmoniser les pratiques et rappeler les objectifs de l'organisation.

Face aux attentes sociales, le référentiel produit un sentiment de confiance, car il s'appuie sur le facteur d'équité (Chauvigné, 2010); il devient un outil qualitatif de base pour ajuster les compétences au besoin (Lecoeur, 2008). En tenant compte des facteurs de cohérence et de qualité qui accompagnent le référentiel de compétences, celui-ci permet à chaque individu de se situer par rapport aux exigences actuelles et futures dans son parcours professionnel (Jouvenot et Parlier 2005; Lévy-Leboyer, 1996; Paquette, 2002).

Toutefois, les référentiels de compétences ne doivent pas être considérés comme des "moules" dans lesquels il conviendrait de se conformer, mais plutôt comme des "points de repère", du "prescrit ouvert". C'est en référence à ces points de repère que les individus auront à inventer, à construire des réponses pertinentes qui ne sauraient être uniques (Le Boterf, 2011 : 161).

Dans cette perspective, l'élaboration d'un référentiel de compétences nécessite une concomitance entre les concepts généraux et les compétences contextuelles (Fabre, M & Vellas, 2006). Le référentiel de compétences doit être représentatif de l'endroit où il est exploité par l'analyse de la situation du travail et des postures requises tout en gardant les grandes priorités éducatives qui demeurent universelles.

Il existe des compétences générales qui transcendent la culture, mais aussi des spécificités de l'environnement dans lequel elles s'exercent (Chauvigné, 2010). Afin d'éviter le reproche de normes trop centralisées et ainsi, hors contexte, il faut s'assurer

que les standards retenus dans le référentiel offrent la possibilité de "contextualisation" afin de tenir compte des besoins et des particularités des endroits ou encore des écoles. Un référentiel de compétences n'est jamais exhaustif, car son but n'est pas de fournir une description complète et détaillée de tous les gestes professionnels; il doit rester ouvert à une harmonisation avec le contexte d'utilisation (Legendre, 2008). L'équilibre entre les compétences universelles, utiles de manière générale, et des compétences spécifiques, qui doivent nécessairement tenir compte de la culture et du contexte, doit être respecté dans un référentiel (Carlier, Renard, et Paquay, 2000).

Il devient évident que le processus d'élaboration du référentiel suit plusieurs étapes dont l'analyse de la situation et du contexte professionnel des enseignants et l'analyse des concepts généraux. Ce qui débouche sur:

- ✓ l'identification des domaines,
- ✓ l'identification des compétences par domaine,
- ✓ le répertoire des composantes pour chaque compétence,
- ✓ les critères requis pour chaque composante, et
- ✓ le répertoire des ressources à mobiliser ( savoirs, savoir-faire et savoir-être).

#### *L'évaluation de la formation*

Évaluer les compétences d'un enseignant en formation nécessite que le formateur soit capable d'interpréter avec précision, dans le contexte spécifique du milieu de pratique, la capacité du stagiaire à maîtriser chacune des compétences attendues selon le référentiel. Dans ce cadre, le formateur doit être en mesure de rendre compte d'aspects liés aux compétences à développer qui vont au-delà de simples généralités, et éviter de se limiter à l'attribution d'une note qui ne reflète pas pleinement le niveau de maîtrise d'une compétence. En ce sens, comme le souligne Perrenoud (2008) :

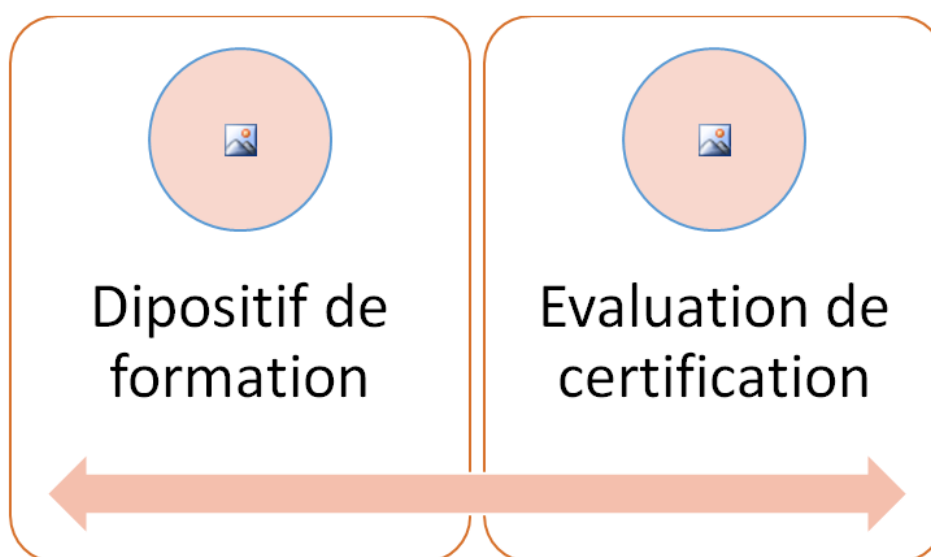
Évaluer en situation suppose un regard expert sur les éléments constitutifs d'une compétence, sur leurs articulations, sur les ressources mobilisées. Cela n'est possible que si l'enseignant formateur possède une représentation précise des savoirs et savoir-faire à mobiliser et de leur mise en synergie dans une situation. C'est à cette condition que le praticien formateur peut fonder une évaluation qui devienne réellement formatrice pour l'étudiant (p. 85).

Les modalités d'évaluation dans une perspective certificative des enseignants devraient être conçues pour orienter les pratiques vers une dynamique visant à évaluer les compétences d'un professionnel qui prend des décisions et qui, à son tour, permet à

ses élèves d'enrichir leurs connaissances en construisant leurs propres savoirs. Ainsi, l'enseignant est considéré comme un praticien réflexif capable de créativité.

La créativité occupe une place de plus en plus importante dans les programmes scolaires, notamment au sein des référentiels de compétences pour la formation des enseignants. Selon Capron Puozzo & Wentzel (2016), la figure du praticien réflexif est déjà bien intégrée comme développement d'une compétence professionnelle et cherche encore des voies innovantes de développement.

**Image 1:** Du dispositif de formation à l'évaluation de certification.



Dans le dispositif de formation, on retrouve les participants, les formateurs et le curriculum. L'environnement de la formation, la période, les modalités et les ressources sont également pris en compte. L'évaluation, quant à elle, est définie en lien avec le profil recherché. Pour être cohérente, l'évaluation s'appuie sur le référentiel pour déterminer les contenus exigés par le profil, prendre en compte les aspects didactiques de chaque composante de la compétence à évaluer, définir les outils adéquats et préciser les modalités. Ainsi, il est évident que le dispositif d'évaluation évolue en fonction du dispositif de formation.

### 3. Objectif de la recherche

Le but de cette recherche est de montrer les incohérences qui existent entre les pratiques d'évaluation de certification des enseignants et le profil qui se veut professionnel de ces derniers. Il s'agira pour nous :

- D'analyser les changements institutionnels et/ou réglementaires opérés à travers l'évolution du profil d'enseignant formé au Sénégal ;
- De dresser le portrait de l'évolution des pratiques d'évaluation de certification des enseignants ;
- De montrer les invariants de ces pratiques et leurs implications institutionnelles.

#### 4. Méthodologie

Nous avons choisi d'utiliser une méthode d'enquête par entretien appuyé par la méthode d'analyse documentaire en raison des objectifs fixés pour cette recherche. L'objectif de cet article étant d'analyser la cohérence des pratiques de certification et celle du profil d'enseignant à former, une telle approche méthodologique nous paraît pertinente. En effet, elle permet de saisir la dynamique évolutive des pratiques de certification et de l'examiner à travers l'évolution des profils des enseignants. L'intérêt d'une telle démarche réside dans la description de l'évolution des pratiques d'une part et, des profils d'autre part.

Pour ce faire, nous avons développé deux stratégies de collecte à savoir: l'analyse documentaire et l'entrevue individuelle.

##### *Analyse documentaire:*

Notre corpus d'analyse inclut:

- Différents programmes, plan de formation et référentiels existants : l'analyse de ces documents a permis de relever les différentes évolutions des contenus de formation au regard des profils de l'enseignant.
- Des textes réglementaires (décret, arrêtés, cahiers des charges des corps de contrôle) : l'analyse de ces textes a permis de se rendre compte de la prise en charge institutionnelle de l'évolution des profils.
- Des grilles d'évaluation (bulletins d'inspection) : l'examen de ces outils a mis au clair la perspective évaluative et son évolution.

##### *Entretien individuel :*

Les entretiens individuels ont concerné :

- Deux (02) cadres de la Direction de formation et de la communication (DFC) qui a en charge l'élaboration des référentiels de formation initiale des enseignants

- Deux (02) cadres de la Direction de l'enseignement élémentaires (DEE) qui s'occupe de la formation continuée et de la qualité des enseignement-apprentissages.
- Deux (02) formateurs des Centres de régionaux de formation du personnel de l'éducation (CRFPE) qui a en charge l'opérationnalisation de la formation initiale des enseignants.
- Cinq (05) inspecteurs de différentes Inspections de l'Education et de la Formation (IEF) qui ont en charge l'encadrement et le contrôle sur le terrain.

Les participants ont été désignés par les responsables des structures concernées selon leur disponibilité.

Des grilles d'analyse documentaire et des guides d'entretien individuel ont permis de recueillir les informations pertinentes permettant de répondre aux objectifs de cette recherche.

Certaines informations collectées ont été organisées par thématique, d'autres ont enrichi, par la triangulation, certaines catégories identifiées.

Les responsabilités professionnelles de certains participants ont rendu difficile la tenue des entretiens. C'est pour cette raison qu'à trois (03) reprises, nous avons été obligé d'utiliser des entretiens à distance via zoom.

## 5. Résultats

### *L'évolution des contenus de formation*

L'exploitation des documents fait ressortir que les contenus de formation des enseignants ont évolué en fonction des contextes. En effet, des Ecoles normales régionales aux Centres régionaux de formation des personnels de l'éducation (CRFPE), le profil d'enseignant à former a connu une évolution matérialisée par les contenus de formation comme représentés dans le tableau ci-dessous :

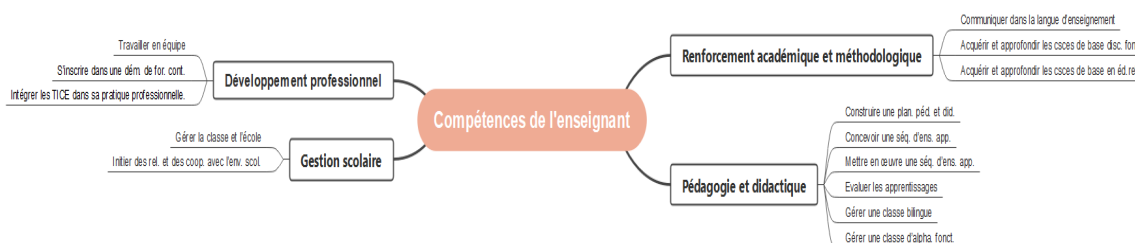
**Tableau 1:** *Evolution des contenus de formation*

<b>Ecoles normales régionales (Jusqu'en 1992)</b>	<b>Ecoles de formation des instituteurs (1993 à 2011)</b>	<b>CRFPE (à partir de 2011-2012)</b>
<b>Programmes de formation</b>	<b>Plan de formation</b>	<b>Référentiel de formation</b>
Contenus de formation par discipline	Contenus par domaine	Analyse de situations professionnelles déclinées en domaines, compétences et composantes.

### *Le référentiel en vigueur dans les CRFPE*

Le référentiel de formation en vigueur est structuré autour de quatre (04) domaines. Chaque domaine est composé de plusieurs compétences à installer et les compétences déclinées en composantes. En voici une illustration schématique:

**Image 2:** Carte conceptuelle du modèle de déploiement des compétences enseignantes au Sénégal.



Le domaine **renforcement académique et méthodologique** se justifie par le souci de préparer les élèves-maîtres à la maîtrise des connaissances disciplinaires base de tout enseignement. Le domaine **pédagogie et didactique** est centré sur la conception et la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation ; c'est l'occasion privilégiée de la professionnalisation. Le domaine **gestion scolaire** vise à doter l'enseignant(e) de ressources pour gérer la classe et l'école et entretenir des relations pertinentes avec la communauté. Le domaine **développement professionnel** prépare à la recherche et permet aux élèves-maîtres d'acquérir les ressources et les attitudes favorisant leur réussite et leur épanouissement.

Il est ainsi évident que la réflexion sur le « comment enseigner ? » doit inclure la question de la formation initiale et continue, mais aussi fondamentalement celle de l'évaluation et notamment celle certificative.

Le constat est que le référentiel de compétences des CRFPE s'appuie fortement sur celui des Ecoles de Formation d'Instituteurs (EFI) de 1999. Il traduit un souci de

continuum conceptuel entre préscolaire élémentaire et moyen et vise, à terme, l'unification du référentiel de formation du cycle fondamental. Il participe à l'harmonisation des formations dans les CRFPE et à l'articulation formation initiale/formation continuée. Il vise également à faire installer des procédures harmonisées d'intervention et d'évaluation des personnels et complète les documents stratégiques organisant la formation (décret, arrêtés et circulaires notamment).

Dans sa mise en œuvre, il faut reconnaître comme le souligne ce répondant :

« que le référentiel souffre d'une faiblesse au niveau de son appropriation par les différents acteurs (y compris les chefs de services) et d'une rupture de cohérence notamment par une non prise en charge pertinente de la question des supports et matériels didactique du point de vue des choix et de leurs usages pertinents» (I1\_DFC).

Ces éléments sont généralement considérés comme essentiels, mais plutôt du point de vue des contenus et des méthodes d'enseignement que du point de vue des outils disponibles pour les apprenants, ce qui a un impact direct sur la qualité de l'enseignement.

Outre ces éléments qui compromettent la cohérence globale du curriculum, il existe un manque de réflexion interne systématique, de mutualisation et d'harmonisation des supports et outils utilisés pour mobiliser les ressources au service de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est l'avis de ce participant :

« ...la révision des référentiels, le choix des outils sont souvent une affaire d'experts qui sont recrutés par un bailleur. Pour moi, un système éducatif cohérent doit appuyer certaines réformes dans un cadre plus global pour plus de cohérence. Il est également important de partir de l'existant et surtout d'les acteurs à tous les niveaux, ce qui n'est pas encore le cas. » (I1\_CRFPE-DK).

Il est établi que ces supports et outils pédagogiques et didactiques doivent être disponibles et adaptés aux besoins, aux objectifs et aux compétences des apprenants, y compris dans leur contexte professionnel, afin de rendre la formation plus efficace, pertinente et motivante.

#### *De la cohérence entre les intentions et la mise en œuvre*

Dans le cadre de la formation des élèves-maîtres, l'approche privilégiée est celle de l'alternance entre cours théoriques et stages pratiques dans des écoles d'application. Ces stages se déroulent en deux phases : d'abord une période d'observation, suivie d'une prise en charge administrative et pédagogique de la classe. Lors du stage de responsabilité, qui compte pour l'évaluation certificative, l'élève-maître dispense des

cours sous la supervision du maître d'application et du formateur, tout en participant activement à la vie de l'école.

Pour notre interlocuteur, *« ce dispositif repose largement sur le développement des compétences de l'élève-maître, en intégrant les différents aspects de sa vie professionnelle. La mobilisation des ressources pour la conception et la mise en œuvre des séquences pédagogiques est ainsi au cœur de cette approche »* I2\_CRFPE-DK.

Pour réaliser cette ambition, un référentiel de compétences a été élaboré après la réforme de 2011, et est continuellement actualisé dans les centres de formation des personnels de l'éducation (CRFPE), en collaboration avec les Inspections d'Académie (IA), les Inspections de l'éducation et de la Formation (IEF) et les écoles d'application.

Malgré tout, des questions relatives à la cohérence du système éducatif, notamment en ce qui concerne son curriculum, ses ressources et son dispositif de pilotage et d'encadrement, se posent. Les CRFPE, en tant que structures rattachées aux IA, devraient impliquer ces dernières à la définition de leurs plans de travail, à l'exécution des directives, au contrôle du respect des normes et des procédures, et enfin, à la mise en place des conditions nécessaires pour respecter les textes réglementaires et assurer des performances satisfaisantes.

De ce point de vue, l'essentiel des IA disposent d'un dispositif d'accompagnement de la mise en œuvre de la formation dans les CRFPE (PTA, rapports périodiques, évaluations...). Cependant, pour cet interlocuteur,

*« les activités du Conseil de perfectionnement articulées à la gestion pédagogique de la formation initiale et continue sont faiblement suivies et dans la plupart des cas, le conseil de perfectionnement n'est même pas fonctionnel »* I2\_DFC.

Il poursuit en précisant que :

*« les principaux cadres de partage et de mutualisation des expériences restent les réunions de coordination, les revues décentralisées, ainsi que les réunions du conseil de perfectionnement ou des conseils régionaux de développement (CRD) portant sur des thématiques spécifiques telles que les examens scolaires et professionnels ou la rentrée des classes »* I2\_DFC.

Par ailleurs, il est à noter que la plupart des Inspecteurs de l'éducation et de la Formation (IEF) sont conscients de l'importance de la collaboration entre les Centres régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) et les inspections, suggérant ainsi la nécessité d'une meilleure inclusion de tous les acteurs du système au

niveau déconcentré, aux côtés des CRFPE, sous la coordination de l'Inspection d'Académique (IA).

Ce répondant le note avec insistance :

*« Sans la collaboration, les efforts consentis resteront sans effets remarquables. L'idée de système devrait se matérialiser par l'implication et l'interfécondation des expertises aux différents niveaux de l'échelle pour une meilleure articulation des éléments du dispositif »* I1\_DFC.

Cette inclusion pourrait se concrétiser par des réunions périodiques de coordination, intégrant les préoccupations issues des actions menées par les centres dans le cadre de la formation initiale et continue (suivi des maîtres d'application, examens professionnels, activités ponctuelles de formation, etc.).

Par ailleurs, l'absence d'un dispositif harmonisé de formation continue dans les CRFPE est soulignée par les acteurs, qui plaident pour un renforcement des capacités des formateurs en matière d'identification, de mobilisation et même de conception de ressources pédagogiques. Les formateurs font également état de l'insuffisance de ressources numériques, de supports et d'outils non adaptés aux besoins. C'est ce que révèle ce propos :

*« Nous avons le référentiel et nous proposons des contenus de formation en fonction de ce référentiel. Nous avons l'autonomie d'organiser nos cours de suivre nos stagiaires. Les seuls collègues des IEF qui interviennent dans ce processus sont ceux que le CRFPE utilise comme vacataires. Nous ne partageons ni outils, ni préoccupations en la matière »* I1\_CRFPE-DKR.

Il est donc nécessaire d'examiner les questions relatives aux éléments structurants de la formation (référentiel, livrets, modules, ressources, dispositif de mise en œuvre) afin d'optimiser le dispositif dans le sens d'une professionnalisation des enseignants.

Nous pouvons affirmer que l'analyse du dispositif de formation initiale et continue à partir des Centres régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) révèle quelques faiblesses malgré une tendance générale positive dans le cadre de la réforme de 2011, qui a vu la création de la Direction de la Formation et de la Communication (DFC), des CRFPE, une élévation du niveau de recrutement, une reconfiguration de la modalité d'entrée, l'élaboration d'un référentiel de compétences et une augmentation du volume horaire de formation.

Les lacunes portent principalement sur :

- L'appropriation du référentiel de compétences par les différents acteurs impliqués dans la formation initiale et continue ;
- Le choix et l'utilisation des supports et matériels didactiques ;
- L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de leurs applications comme outils pédagogiques et didactiques ;
- La prise en compte du formé dans le dispositif, avec la nécessité de recueillir ses besoins en fonction de son profil et des contraintes anticipées de son milieu professionnel ;
- La capacitation des formateurs sur la dynamique du référentiel de compétences en lien avec les profils de sortie visés ;
- La coordination des activités de formation continue entre les différents intervenants au niveau des académies.

#### *L'évaluation de certification des enseignants*

En formation initiale, selon Niang (2021), les compétences évaluées lors de l'examen de sortie comprennent : a) la capacité à construire une séquence d'enseignement-apprentissage (tâche complexe 1) ; b) la capacité à mettre en œuvre une séquence d'enseignement-apprentissage (tâche complexe 2) ; et c) la capacité à évaluer des apprentissages (tâche complexe 3). Ces compétences sont évaluées dans le contexte de l'Approche Par les Compétences (APC), qui repose sur l'intégration des connaissances et leur transfert dans des situations professionnelles.

Sur le terrain, les évaluations de certification, communément appelées examens professionnels en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP), sont réglementées par le décret N° 96-346 du 08 mai 1996, modifié par le décret N° 96.694 du 13 août 1996. Selon les dispositions de ce décret, les sessions de ces examens comprennent trois séries d'épreuves : des épreuves écrites, une épreuve pratique et une épreuve orale.

#### *Du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP)*

L'analyse du décret précité révèle que les épreuves écrites comprennent : a) une composition française sur un sujet d'ordre littéraire, artistique ou scientifique ; b) une composition de pédagogie générale ou de psychopédagogie. L'épreuve pratique consiste en cinq leçons exécutées dans une classe d'une école élémentaire : i) une leçon de français, ii) une leçon de calcul, iii) une leçon d'histoire ou de géographie ou de sciences, iv) une leçon d'éducation physique, v) une leçon de chant.

Au CI/CP ou au préscolaire la leçon d'histoire, de géographie ou de sciences est remplacée par une autre leçon (exercice sensoriel, éducation morale et sanitaire ou artistique) ou a) une séance de chant, b) une séance de langage, c) une séance d'éducation psychomotrice ; d) une séance d'activités logicomathématiques.

L'épreuve orale comprend: i) une interrogation sur l'organisation et l'administration de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement élémentaire, ii) une interrogation sur la morale professionnelle, iii) la lecture et l'explication d'un texte extrait de l'œuvre d'un auteur figurant au programme, iv) l'appréciation d'un cahier d'élève de l'enseignement élémentaire ou de travaux d'enfant de l'éducation préscolaire, v) une interrogation portant sur un sujet de didactique spéciale appliquée à une section de l'éducation préscolaire ou à une classe de l'enseignement élémentaire.

#### *Du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP)*

Selon toujours les termes du décret, l'épreuve écrite porte sur un sujet de pédagogie tiré du programme. L'épreuve pratique consiste en trois leçons faites dans une classe de l'enseignement élémentaire (i) une leçon de français, ii) une leçon de calcul, iii) une leçon d'histoire ou de géographie ou de sciences) ou dans une section maternelle (a) une séance de langage, ii) une séance de chant, iii) une séance d'éducation psychomotrice, iv) une séance d'activités logicomathématiques).

L'épreuve orale comprend : i) l'appréciation d'un cahier d'élève de l'enseignement élémentaire ou de travaux d'enfants de l'Education préscolaire, ii) une interrogation sur la didactique spéciale portant sur un sujet tiré du programme, iii) une interrogation sur l'organisation et l'administration de l'Enseignement élémentaire ou de l'éducation préscolaire, iv) une interrogation sur la morale professionnelle.

#### *Habilités et compétences cibles*

Le législateur a cherché à définir un profil complet intégrant les aspects pédagogiques, didactiques et psychopédagogiques, notamment à travers la conception et la mise en œuvre de séquences pédagogiques incluant l'évaluation comme point d'ancrage pour l'identification d'indicateurs de performance, qui servent de base à une stratégie de remédiation si nécessaire. De plus, le profil recherché doit maîtriser les principes et les fondements des différentes disciplines du programme, et les actualiser en tenant compte des réalités socioculturelles qui influencent les processus de représentation, de perception et d'acquisition. Pour cela, l'enseignant doit posséder un niveau de compétence communicationnelle essentiel à tout échange d'informations, de valeurs et de notions. Il est donc attendu de sa part une maîtrise parfaite des principes et des

techniques de communication écrite et orale, sachant que son activité s'insère dans une interaction constante avec d'autres acteurs.

Toutes ces compétences, selon le législateur, doivent être actualisées en tenant compte des textes réglementaires organisant les structures d'éducation, et en intégrant les contraintes du milieu d'exercice, parfois convergentes ou divergentes par rapport au projet pédagogique et éducatif.

Le tableau ci-dessous présente les attentes concernant le profil attendu à l'issue du CAP et du CEAP, en cohérence avec les prérequis établis lors de la formation initiale et renforcés par les pairs en milieu professionnel, dans le cadre des activités régulières en classe et au sein des cellules d'animation pédagogiques.

**Tableau 2: Matrice des contenus et compétences cibles**

<b>Epreuves</b>	<b>Epreuves/Contenus</b>	<b>Habilités et compétences cibles</b>	<b>Niveaux</b>
<b>Ecrites</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composition française</li> <li>• Composition de pédagogie générale/psychopédagogie</li> </ul>	Maîtrise de la langue, Maîtrise des principes et techniques de la communication écrite, maîtrise des contenus du programme en vigueur, organisation de la réflexion, créativité, culture générale... Maîtrise des questions et problématiques pédagogiques et psychopédagogiques...	CEAP/CAP
<b>Pratiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leçons (français, calcul, éveil, EPS, chant, exercices sensoriels, éducation morale et sanitaire ou artistique, langage, psychomotricité, logicomathématiques).</li> </ul>	Conception, mise en œuvre et évaluation de situations d'enseignement-apprentissage. Maîtrise du programme, capacité de communication, esprit d'organisation et de méthode.	CEAP/CAP
<b>Orales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation et l'administration de l'éducation préscolaire ou de l'enseignement élémentaire.</li> <li>• Appréciation de cahier d'élève ou de travaux d'enfants. Interrogation sur un sujet de didactique spéciale et de morale professionnelle.</li> </ul>	Maîtrise des principes et techniques de la communication orale. Maîtrise du système éducatif et des principes et textes qui le régissent. Aptitudes à allier la théorie et la pratique par une réflexion soutenue sur les situations professionnelles. Maîtrise des contenus, principes psychopédagogiques et éléments de déontologie et morale professionnelle..	CEAP/CAP

Alors que les épreuves écrites sont élaborées, mises en œuvre, corrigées et les résultats publiés au niveau national, ce n'est pas le cas pour les épreuves pratiques et orales. En effet, la responsabilité de ces dernières incombe à une commission présidée par un inspecteur de l'éducation, conformément aux dispositions du décret 96-346 du 8 mai 1996.

#### *Distorsions et incohérences formelles.*

En ce qui concerne la formation initiale, bien que l'utilisation des connaissances et des stratégies dans le cadre de la formation des enseignants soit le comportement le plus attendu chez les formés, ainsi que par les formateurs, il est difficile de constater que cette habileté est acquise. Malgré l'adoption de l'Approche Par les Compétences (APC) dans le référentiel de formation des enseignants du préscolaire et du primaire, le transfert des connaissances n'est pas une capacité maîtrisée par un nombre important d'élèves-maîtres en situation pratique. Ils n'intègrent donc pas ou peu leurs savoirs, ou rencontrent des difficultés à les mobiliser pour résoudre des tâches complexes liées à l'exercice du métier.

Cette situation est en partie due au fait que les connaissances acquises sont superficielles et difficilement transférables, en raison de la méthode de l'exposé souvent utilisée par les formateurs, de la surcharge des connaissances transmises, ainsi que du manque d'interventions des formateurs dans l'apprentissage du transfert des savoirs.

Ces difficultés ne se limitent pas à l'évaluation certificative, même s'il apparaît en situation professionnelle que "le niveau académique et l'expérience professionnelle sont associés à de meilleurs scores dans les contenus disciplinaires enseignés."<sup>2</sup>

La commission de correction de l'épreuve écrite est désignée par l'Inspecteur d'Académie et comprend un inspecteur de l'enseignement élémentaire ou de l'éducation préscolaire en tant que président, ainsi que des inspecteurs membres. Les épreuves pratiques et orales sont évaluées par une commission présidée par un inspecteur de l'enseignement élémentaire ou préscolaire et comprenant comme membres un instituteur ou éducateur préscolaire titulaire, directeur d'école élémentaire ou maternelle, et un instituteur adjoint titulaire.

Ces dispositions, établies par le décret 96-346 du 8 mai 1996, rencontrent dans la pratique un certain nombre de contraintes, notamment : i) le défaut d'actualisation des

---

<sup>2</sup> Rapport international. PASEC 2019. <https://pasec.confemen.org>.

œuvres au programme pour les épreuves de composition française à l'oral, ii) l'absence d'harmonisation des pratiques et des outils d'évaluation parmi les membres des corps de contrôle, iii) l'absence de stabilisation des démarches et modalités d'évaluation de certaines activités (PCME, EPS, Activités Physiques et Sportives, langage, lecture, etc.), iv) l'absence d'un dispositif d'échange et de mutualisation autour des pratiques évaluatives, v) le manque de consensus sur la pondération des notes attribuées et le coefficient du président de la commission, vi) la place de certaines activités telles que le chant et le PCME, vii) le coefficient à attribuer à la partie administrative et les éléments à prendre en compte en lien avec le cahier des charges.

À ces éléments s'ajoute la nécessité de réformer le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) compte tenu des évolutions dans le système éducatif (nouveaux corps, Approche Par les Compétences, niveau de recrutement, impératif de professionnalisation, motivation nécessaire à la recherche et à l'innovation, exigence de performances, GAR, etc.).

Selon un formateur du Centre régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE), il est nécessaire de

*« mettre l'accent sur l'apprentissage du transfert des connaissances et des savoir-faire dans les centres de formation des enseignants, en augmentant notamment le nombre d'heures consacrées à la conception et à la mise en œuvre de séquences pédagogiques. Cette approche devrait être accompagnée d'une systématisation des séances de micro-enseignement, pour lesquelles une infrastructure adéquate est indispensable. » I2\_CRFPE*

Dans le souci d'améliorer la qualification des enseignants, il serait important de systématiser les séances de renforcement du niveau académique et didactique. En effet, une proportion significative d'enseignants se situe en dessous des normes en matière de compétences en compréhension de l'écrit (plus de 15%) et en mathématiques (plus de 36%), et beaucoup rencontrent des difficultés à analyser leurs propres démarches pédagogiques, à choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, à repérer les erreurs courantes et à en identifier les sources afin d'aider les élèves à progresser. (Rapport, PASEC, 2019)

Il est également impératif de réformer le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP), et d'objectiver les procédures, les outils et les démarches d'évaluation et de leçons, afin de rendre le

dispositif moins aléatoire. Cela pourrait se faire par la conception de grilles d'observation en cohérence avec les attentes déclinées dans le référentiel.

En outre, il serait utile de définir de manière stable, pour chaque discipline, les compétences de base et de perfectionnement attendues chez l'enseignant, et d'élaborer en conséquence des indicateurs de performance sensibles à sa capacité à concevoir un schéma opérationnel (objectifs, stratégies, moyens, ressources, etc.), à sa marge de progression et aux limites objectives de la réalité de la classe, souvent tributaire de celle de l'environnement d'exercice.

Enfin, pour le développement et le partage d'outils de certification des enseignants, il faudra : 1) Développer des normes et des critères clairs pour la certification des enseignants, en tenant compte des compétences et des connaissances requises pour exercer efficacement. 2) Concevoir des outils d'évaluation adaptés pour mesurer les compétences des enseignants, tels que des tests, des portfolios, des évaluations par les pairs, etc. 3) Former les évaluateurs à l'utilisation des outils d'évaluation et à l'application des normes de certification, afin d'assurer une évaluation rigoureuse et équitable. 4) Mettre en place des plateformes en ligne pour partager les outils de certification et les bonnes pratiques entre les différentes institutions et pays. 5) Collaborer avec d'autres pays et organisations internationales pour partager les expériences et les ressources en matière de certification des enseignants. 6) Évaluer régulièrement l'efficacité des outils de certification et les mettre à jour en fonction des retours d'expérience et des évolutions des pratiques pédagogiques. Ainsi, il est possible de développer et de partager des outils de certification des enseignants efficaces, ce qui contribuera à garantir la qualité et la pertinence de la formation des enseignants.

Plus globalement, la certification des enseignants en Afrique est étroitement liée aux défis plus larges auxquels sont confrontées les administrations publiques du continent, notamment en ce qui concerne la qualité de l'éducation, le développement professionnel des enseignants, la gestion des ressources humaines, la gouvernance et la transparence, ainsi que les défis de mise en œuvre. Autrement dit, le processus de certification exige des normes et des exigences claires, ce qui peut contribuer à promouvoir la transparence et la responsabilité dans le secteur de l'éducation. Des processus de certification robustes peuvent également renforcer la confiance du public dans le système éducatif. Cependant, la certification des enseignants peut également être confrontée à des défis de mise en œuvre, tels que le manque de ressources, les capacités institutionnelles limitées et les défis liés à l'accès à une formation de qualité.

Ces défis sont souvent liés à d'autres plus larges auxquels sont confrontées les administrations publiques africaines, tels que la faiblesse des capacités institutionnelles ou le manque de ressources adéquates.

Pour relever tous ces défis auxquels les administrations publiques africaines sont confrontées, **la mise en place d'une culture d'évaluation est essentielle**. Celle-ci apporterait une plus grande cohérence et une efficacité dans les services offerts au public. Sous ce rapport, il est important de définir clairement les objectifs à atteindre et les critères d'évaluation pour mesurer l'efficacité des services publics. Cela permet d'orienter les efforts d'évaluation vers des aspects spécifiques et pertinents. Également, la collecte de données fiables et la définition d'indicateurs de performance permettent de mesurer les progrès réalisés par rapport aux objectifs fixés. Cela peut inclure des données quantitatives et qualitatives, ainsi que des indicateurs de satisfaction des détenteurs d'enjeux. L'analyse des données collectées permet de tirer des conclusions sur l'efficacité des services publics et d'identifier les domaines nécessitant des améliorations. La rétroaction des résultats aux parties prenantes est essentielle pour favoriser l'apprentissage organisationnel et l'amélioration continue. L'évaluation doit être intégrée dans les processus décisionnels des administrations publiques, afin d'assurer que les résultats de l'évaluation influencent les décisions stratégiques et opérationnelles. Il est important de former et de sensibiliser les acteurs concernés à l'importance de l'évaluation et à ses principes fondamentaux. Cela peut contribuer à créer une culture d'évaluation au sein des administrations publiques. Enfin, l'engagement des parties prenantes, y compris les usagers des services publics, est essentiel pour garantir la pertinence et la légitimité des évaluations menées. Il est donc important d'impliquer activement les parties prenantes tout au long du processus d'évaluation.

Dans le même sens, **la mutualisation des expériences en matière d'évaluation et d'efficacité des services publics** à l'échelle de l'ensemble de la fonction publique peut également être extrêmement bénéfique.

En favorisant la mutualisation des expériences à l'échelle de l'ensemble de la fonction publique, il est possible de créer une culture d'apprentissage et d'amélioration continue, contribuant ainsi à renforcer l'efficacité des services publics dans leur ensemble. Pour se faire, il est possible de:

- Mettre en place des plateformes en ligne, des forums ou des réseaux sociaux dédiés où les praticiens de la fonction publique peuvent partager leurs

expériences, leurs bonnes pratiques et leurs leçons apprises en matière d'évaluation et d'efficacité des services.

- Organiser des conférences, des ateliers ou des séminaires où les praticiens peuvent présenter leurs projets, leurs initiatives et leurs résultats en matière d'évaluation et d'efficacité des services publics.
- Publier des études de cas, des articles et des livres blancs mettant en lumière les meilleures pratiques et les leçons apprises en matière d'évaluation et d'efficacité des services publics, afin que d'autres puissent en bénéficier.
- Encourager les collaborations et les partenariats entre les différentes administrations publiques, les institutions de recherche et les organisations de la société civile pour partager des connaissances et des ressources en matière d'évaluation et d'efficacité des services.
- Mettre en place des programmes de formation et de renforcement des capacités pour les praticiens de la fonction publique afin de les aider à développer leurs compétences en matière d'évaluation et d'efficacité des services publics.

Finalement, **les services juridiques en travaillant à assurer une meilleure adéquation entre la réglementation et les pratiques**, peuvent contribuer à garantir que l'évolution de ces dernières soit en cohérence avec les textes réglementaires qui sont supposés les organiser.<sup>3</sup>

Par exemple, dans le cas étudié, le défi est alors de: 1) mettre en place une veille juridique et réglementaire régulière pour suivre les évolutions législatives et réglementaires pertinentes dans le domaine académique. 2) Comparer les textes académiques existants avec les textes réglementaires en vigueur pour identifier les éventuelles divergences ou incohérences. 3) Mettre à jour et réviser régulièrement les textes académiques pour les adapter aux évolutions législatives et réglementaires. 4) Sensibiliser et former les acteurs concernés (enseignants, administratifs, etc.) aux évolutions législatives et réglementaires afin qu'ils puissent les intégrer dans leur pratique. 5) Renforcer la coordination entre les services juridiques et les responsables académiques pour garantir la cohérence entre les textes académiques et les textes réglementaires. 6) Établir un dialogue régulier avec les autorités compétentes

---

<sup>3</sup> Dans le cas précis du système sénégalais étudié, le dernier texte réglementaire relatif à l'organisation du CEAP et du CAP date de 1996 alors que le référentiel en vigueur pour la formation des maîtres lui date de janvier 2016, soit 20 ans après.

(ministères, commissions, etc.) pour s'assurer que les textes académiques soient conformes aux orientations et aux exigences réglementaires.

### Références bibliographiques

- Albanel, X. (2012). Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire. *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 107-121.
- Capron Puozzo, I. & Wentzel, B. (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 197, 35-50. <https://doi.org/10.4000/rfp.5147>
- Carlier, G., Renard, J.-P. et Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Chauvigné, C. (2010) "Les référentiels en formation", *Recherche et formation*, 64 | 2010, 77-90.
- Chauvigné C., Demillac R., Le Goff M. (2008). « Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels », XXVe congrès de l'AIPU. *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*, Montpellier.
- Depover, C., Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Diop, A. (2011). Politique de recrutement des agents nonfonctionnaires et qualité de l'éducation de base au Sénégal : quels enseignements vers l'éducation pour tous (Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop, Dakar). En ligne Web [www.theses.fr/2011DIJOE002](http://www.theses.fr/2011DIJOE002), consulté le 15/03/2023.
- Durand, M-J; Chouinard, R., et al. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Marcel Didier.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ? Repéré sur : <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01565660/>.
- Fabre, M. & Vellas, É. (2006). Situations de formation et problématisation (Ser. Perspectives en éducation et formation). De Boeck.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Houssaye, J. (2003). Philosophie et éducation - les tribulations du bien et du vrai en éducation. *Revue Française De Pédagogie*, (143), 69.
- Jouvenot, C. & Parlier, M. (2005). *Élaborer des référentiels de compétences : principes et méthodes*. Éditions du réseau ANACT.
- Le Boterf, G. (2011). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation. 2024.

- Lecœur, E. (2008). *Gestion des compétences : le guide pratique* (Ser. Le management en pratique). De Boeck.
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63–79. <https://doi.org/10.7202/029480ar>.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Les Editions d'organisation.
- Ndiaye, B. D. (2003). *Étude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant professionnel* (Thèse de doctorat des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique). En ligne sur [www.fastef.ucad.sn/memthes/bdndiaye/bdn thèse](http://www.fastef.ucad.sn/memthes/bdndiaye/bdn%20th%C3%A8se), consulté le 23/05/2023.
- Niang, A. Y. (2021). *Le transfert des savoirs en APC chez les élèves-maîtres du CRFPE de Dakar : conditions d'apparition et conditions de réussite*. Liens N° 31, vol 1- Juillet 2021. FASTEF.Dakar.
- Odry, D. (2020). *L'évaluation dans le système éducatif. Ce que vauX notre enseignement*. Editions Mardaga. Bruxelles.
- Pasec (2019). *Rapport international repérable sur* <https://pasec.confemen.org>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dbu.paqua.2012.01>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau* (Ser. Des technologies pour apprendre). Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, O. (2008). *L'évaluation des compétences en milieu professionnel. Mises en perspective et réflexions d'un praticien*. Tiré de : *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement*, L, Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin, ISBN 978-2-7605-1572-7 • D1572N Presses de l'Université du Québec.
- Sakho, I. & Nasser, A. , A. (s/d) (2023). *Guide d'évaluation et de certification des compétences enseignantes à Djibouti*. Édité par le programme APPRENDRE. AUF Paris. Repérable : <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2023/08/Guide-Evaluation-Djibouti.pdf>
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e éd, Ser. Pédagogies en développement). Éditions du Renouveau pédagogique.