

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Cycle de formation

Figure 2 : Modèle d'Alkin (1969)

Figure 3 : Elaboration du référentiel de formation

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Statut juridique des trois établissements

Tableau 2 : Mission de l'établissement

Tableau 3 : Les étapes d'évaluation de Stufflebeam

Tableau 4 : La démarche de l'ingénierie de formation

Tableau 5 : La mise sous contrôle d'une action de formation

Tableau 6 : Le référentiel des activités professionnelles

Tableau 7 : Renseignements généraux sur les répondants

Tableau 8 : Renseignements sur les fonctions exercées par les répondants

Tableau 9 : Classification par catégories socio professionnelles

Tableau 10 : Résultats sur 58 étudiants sortants enquêtés sur la perception et l'opinion des répondants sur le contenu programme de formation.

INTRODUCTION

Madagascar, comme d'ailleurs la plupart des pays africains au lendemain de son indépendance en 1960, était confronté à de nombreux problèmes pour lesquels des solutions judicieuses devaient être rapidement trouvées, si elle ne voulait pas compromettre cette souveraineté nationale et internationale qu'elle venait avec justice d'acquérir.

Il s'agit donc pour le pays de répondre favorablement autant que possible, à ses besoins prioritaires dans les différents domaines socio-économiques, administratifs, politiques, culturels et éducatifs. En ce sens la formation des cadres responsables pour conduire la destinée de cette jeune nation, se posait avec acuité.

Une politique d'enseignement a été mise en œuvre et devait permettre de satisfaire ces besoins et par voie de conséquence, d'atteindre les objectifs que Madagascar s'était fixés pour son développement global. L'Etat a pour fonction :

- de former l'individu dans sa totalité
- de faire de Madagascar une nation responsable et épanouie

Dans le système éducatif, faut-il mentionner que la politique gouvernementale était stipulée dans les différents plans, tels que :

- Plan quinquennal (1^{ère} République)
- Plan socialiste, « Boky Mena » (2^{ème} République)
- Madagascar Action Plan (3^{ème} République).

Mais disons tout de suite que Madagascar, à l'instar de la plupart des pays africains, a dû faire l'apprentissage institutionnel en éducation physique et sportive après son accession à l'indépendance. Pour ce faire, des structures organisationnelles ont été progressivement mises en place pour répondre à divers besoins créés et fixés par les différentes politiques mises en place. Les écoles de formation des enseignants de l'éducation physique qui font l'objet de notre propos est un héritage de la première république. Officiellement en vigueur depuis 1970, cet institut souffre comme dans beaucoup d'autres systèmes d'éducation, de certains symptômes des problèmes de l'évaluation (2), selon STUFFLEBEAM (1971) :

Tout d'abord, on remarque le symptôme de l'évitement. Malgré des déclarations de principe sur les avantages de l'évaluation (une ouverture explicite dans le sens existe dans le programme), tout le monde (praticiens, théoriciens, administrateurs) l'évite. L'évaluation apparaît d'emblée comme un procédé complexe et douloureux.

Ensuite, nous distinguons le symptôme de l'immobilisme. Après plus de trente cinq ans (35 ans) d'existence et malgré la mise en place de certaines structures, les données évaluatives sur l'institut sont rares. Toutefois son implantation n'est pas achevée malgré cette longue période. L'institut change de nom à chaque république.

Par ailleurs, on peut signaler aussi le symptôme de scepticisme. Nonobstant les besoins évidents d'évaluation et malgré les effets théoriquement souhaitables que l'on peut en tirer, certains prétendent que l'évaluation n'est pas nécessaire.

Enfin, nous apercevons le symptôme des éléments manquants. Il se caractérise par un manque de schéma directeur significatif et cohérent de l'évaluation, l'absence d'une théorie adéquate, de moyens financiers, d'instruments et de techniques appropriés en fonction des buts visés.

Si ces symptômes ne sont pas l'apanage de l'approche systématique malgache, il n'en demeure pas moins vrai que l'étude évaluative n'est plus à ignorer à une époque où les changements sociaux s'effectuent à un rythme effréné.

Les trois secteurs particuliers du domaine de l'éducation où s'applique le concept évaluation sont les suivants :

- l'évaluation du programme
- l'évaluation des apprentissages du participant
- l'évaluation de l'enseignement ou des stratégies d'intervention.

Il est important de signaler que malgré cette présentation sectorielle, l'évaluation des apprentissages et l'évaluation de l'enseignement font partie de l'évaluation du programme. Ces trois secteurs ne sont dissociés que par un artifice analytique ou décisionnel.

Dans cette étude, l'emphase a été mise sur l'évaluation vue essentiellement dans la perspective de la programmation. Elle met en exergue un exemple de types d'informations que l'évaluation peut rendre disponible, de même que les procédures générales et l'approche méthodologique qu'impliquent l'identification, la cueillette et l'analyse de ces informations. Ce travail de recherche tente, à la lumière des modèles d'évaluation proposés dans la littérature, de spécifier les principales étapes du processus d'évaluation du programme.

D'autre part, en se basant sur les paramètres d'une problématique de l'évaluation centrée sur l'analyse des besoins, ce travail insiste de façon particulière sur certaines dimensions critiques à évaluer les procédures des concours administratifs en l'occurrence le recrutement-formation et nomination dans le corps de professeur certifié, une fois les études terminées.

Cet ouvrage comporte trois chapitres. Dans le premier, nous nous proposons de situer la présentation générale de notre objet d'étude. Il s'agit d'un essai de caractérisation du cadre de l'étude analysé. Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique (considérations théoriques) sous-jacentes à la conception globale de l'évaluation de programme.

Le troisième chapitre traite la méthodologie sur laquelle repose notre approche d'évaluation ainsi que les stratégies et techniques de mesures utilisées. Nous terminons évidemment notre travail de mémoire par les conclusions et les suites probables de l'étude.

CHAPITRE. 1

**PRESENTATION GENERALE DE
L'ETUDE**

1. PRESENTATION GENERALE DE L'ETUDE

Dans ce premier chapitre nous allons essayer de voir les objectifs de cette étude ainsi que l'historique de l'établissement de formation pour pouvoir en tirer notre problématique.

1.1 POSITION DU PROBLEME ET PERTINENCE DE L'ETUDE

Nous sommes sans savoir que parfois tous ceux qui créent des institutions et leur assignent des programmes ne se soucient pas des résultats de leurs actions. En d'autres termes, ils ne procèdent pas à l'évaluation du programme établi.

Notre problématique vise d'une part à présenter une argumentation démontrant l'utilité et les dimensions pratiques du processus d'analyse des besoins. D'autre part, elle sert à faire ressortir sous la forme d'analyse d'écarts le nombre des embauchés à la fonction publique et le nombre d'année de chômage des sortants. Par voie de conséquence également elle va nous faire ressortir les catégories socioprofessionnelles de conversion.

Selon ALKIN (1969), STUFLEBEAM (1971) et STAKE (1967), dans l'ouvrage de Brinkerhoff, D.W et AL intitulé « la gestion efficace des projet de développement » (2), la majorité des modèles contemporains de l'évaluation de programme mettent en évidence et avec insistance particulière, l'étape de l'analyse de besoins (2). Ces spécialistes de l'évaluation considèrent celle-ci comme l'amorce de tout processus de changement planifié.

Au sein de notre école, l'évaluation des programmes est assez éphémère. Et d'emblée nous osons avancer que l'école se limite dans sa mission première qui concerne la formation initiale des enseignants d'éducation physique et sportive. Elle ne se soucie guère du suivi et du contrôle des étudiants diplômés. C'est pourquoi nous avons intitulé notre mémoire : « L'étude de la traçabilité des étudiants diplômés du département de l'éducation physique et sportive de l'Ecole Normale Supérieure, de l'Université d'Antananarivo (1970-2005) ».

Ceux qui créent des institutions éducatives et établissent des programmes essaient d'atteindre les objectifs et les buts qu'ils se sont assignés au départ. Cette étude a pour cadre de référence l'unique Ecole de Formation des Enseignants d'Education Physique et Sportive de l'école secondaire à Madagascar ne se veut en aucun cas porté une critique au sens trivial du terme. Cet établissement supérieur de formation a porté au fil du temps plusieurs noms :

- I.N.S.E.P.S (Institut National Supérieure de l'Education Physique et Sportive)
- E.N.III (Ecole Normale Niveau III)
- E.N.S (Ecole Normale Supérieure)

Elle procède à un essai d'identification des raisons probables de la perte des postes budgétaires alloués et à l'identification des raisons de l'orientation vers d'autres catégories

socioprofessionnelles qui leur sont ouvertes et qui les embauchent, sinon ils sont obligés d'être au chômage de longue durée.

1.2 JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Un programme éducationnel ne peut être parfaitement efficace que s'il est entièrement décrit et jugé, STAKE(1967) (2). Par le biais d'une cueillette et d'une analyse de renseignements spécifiques, l'un des buts de cette recherche est d'éclairer les raisons de la perte du poste budgétaire d'une part et d'autre part les décisions des personnes responsables de gestion du personnel enseignant au sein des ministères « finance et budget », « fonction publique » et « l'éducation nationale ».

Madagascar, à l'instar de la plupart des pays africains, a dû faire l'apprentissage institutionnel en éducation physique et sportive après son accession à l'indépendance. Pour ce faire, des structures organisationnelles ont été progressivement mises en place pour répondre à divers besoins créés et fixés par les différentes politiques mises en place. Les différentes écoles de formations des enseignants d'éducation physique qui se sont succédés, et qui font l'objet de notre propos est un héritage de la première république. Officiellement institué en 1970, l'I.N.S.E.P.S souffre comme dans beaucoup d'autres systèmes d'éducation, de certains des symptômes de la maladie de l'évaluation, selon la terminologie de STUFFLEBEAM (1972) (2).

Dans cette étude, l'emphase a été mise sur les catégories socioprofessionnelles de prédilection des sortants en vue essentiellement de restructurer l'école en tenant compte des suggestions des répondants. Ainsi, notre étude tente, à la lumière des approches historiques, méthodologiques, de spécifier les vraies raisons de ce chômage et la nécessité de restructurer l'école tant sur le plan organisationnel que sur le plan contenu programme de formation.

D'autre part, en se basant sur l'analyse des besoins, ce travail insiste de façon particulière à observer la trace suivie par les sortants suite à la perte des postes budgétaires alloués.

1.3 CADRE DE L'ETUDE

Premièrement notre travail porte successivement sur l'Institut National Supérieur de l'Education Physique et Sportive (I.N.S.E.P.S), sur l'Ecole Normale Niveau 3 (E.N.III) et sur l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S) proprement dite. Il s'agit en fait d'une monographie de l'organisation de ces différents établissements portant sur leurs statuts juridiques.

Deuxièmement, ce travail porte sur les différentes évaluations présentées par différents auteurs qui ont travaillé sur les différentes formes d'évaluations.

Et troisièmement sur l'analyse des besoins car cette approche nous a permis de savoir les besoins des sortants à partir de notre enquête et aussi de notre interview.

Il est difficile de parler l'établissement sans parler des ministères qui est responsable de recrutement des agents de l'Etat et aussi de leur nomination car tout dépend du financement de l'Etat.

1.3.1 Ministère de la fonction publique

La formation des agents de l'Etat et des Etablissements publics de l'Etat font l'objet d'une politique définie. En ce qui concerne, le recrutement et la formation, depuis l'année 2003, le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et des Lois Sociales avec ses partenaires ne ménage pas ses efforts pour lutter contre la corruption dans les concours administratifs. En effet, ces effets portent sur:

- a. l'élaboration du manuel de procédure de l'organisation du concours administratif et le logiciel de traitement des candidatures, des sujets, des notes et surtout de la délibération (4)
- b. la Co-organisation des concours administratifs du début jusqu'à la proclamation des résultats par le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et des Lois Sociales, le ministère employeur, les partenaires et l'établissement de formation (14)
- c. l'élaboration des textes réglementaires y afférents régissant les concours administratifs.

Actuellement, ce manuel avec le logiciel de traitement constitue des outils disponibles. Notre objectif est, dans le cadre de cette étude, de présenter quelques titres et articles qui fixent les modalités de recrutement d'une part et d'autre part de nomination des fonctionnaires. Pour ce faire, deux décrets sont retenus :

1.3.1.1 Modalité de recrutement et de nomination des fonctionnaires.

Le décret n° 2004-730 fixe les modalités de recrutement et de nomination des fonctionnaires. Ce décret stipule en son article 2 que « le recrutement des fonctionnaires ne peut avoir lieu que dans les conditions prévues par le présent décret ». (4)

De plus, l'article 3. dispose que « tout recrutement prévu par le présent décret, est conditionné par une vacance d'emploi prévu dans l'organigramme de l'organisme employeur et une disponibilité de poste budgétaire y afférent. » (4)

A. Le recrutement

Désormais le recrutement est largement traité dans le chapitre II du présent décret. Trois types de modes de recrutement sont spécifiés, à savoir :

- recrutement par voie de concours
- recrutement sur titre
- recrutement par voie d'intégration.

En ce qui nous concerne, il s'agit du recrutement par voie de concours direct et/ou professionnel d'entrée dans un établissement public national de formation.

Le Ministre chargé de la Fonction Publique assure le contrôle, la supervision et la régularité de tout ce qui concerne les concours de recrutement des fonctionnaires(17).

Les arrêtés portant ouverture des concours directs et/ou professionnels d'entrée dans un corps de fonctionnaires ou dans un établissement public national de formation professionnelle, sont pris conjointement par le Ministre chargé de la Fonction Publique et le Ministre dont relève pour emploi, après avis de la commission administrative du corps de fonctionnaire à pourvoir.

B. La nomination

Le chapitre III aborde la nomination. Pour les concours d'entrée dans un corps de fonctionnaire, les intéressés sont nommés par promotion et par ordre de mérite. Les arrêtés portant nomination ou intégration dans le corps de fonctionnaire sont pris par le Ministre chargé de la Fonction Publique. Les titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale (C.A.P.E.N) sont intégrés dans le corps des professeurs certifiés (4)

1.3.1.2 Principes généraux à l'organisation des concours administratifs

Le décret 2005-500 régit les principes généraux relatifs à l'organisation des concours administratifs. En son article 2, il est stipulé que « l'organisation des concours administratifs est conditionné par l'existence préalable ou la création de postes budgétaires régulièrement autorisés » (4) et cette ouverture est prise conjointement par le Ministre chargé de la Fonction Publique et le Ministre dont relève pour emploi les futurs agents à recruter quand ils sont régis par le statut général des fonctionnaires.

1.3.2 Ministère du budget et du plan

Le Ministre de l'Economie, des Finances et du Budget est aussi chargé de l'exécution des décrets qui fixent les modalités de recrutement et de nomination des fonctionnaires ainsi que celui qui régit les principes généraux relatifs à l'organisation des concours administratifs, conformément aux dispositions diverses de ces décrets susvisés .

Dorénavant il est aussi responsable de l'exécution du budget général de l'Etat et la gestion des crédits de fonctionnement et d'investissement, sans oublier la vérification et le contrôle des gestions financière- comptable- économique et administrative. (5)

1.3.3 Etablissements publics nationaux de formation

L'article 24 formule que la liste des établissements publics nationaux de formation à vocation académique professionnalisante et à vocation professionnelle est fixée par arrêté du Ministre chargé de la Fonction Publique, après avis de la Commission Nationale des Equivalences Administratives des Titres (CNEAT). (17)

Notre étude porte sur les trois (3) établissements de formation des enseignants d'EPS ayant existés et existent jusqu'à nos jours.

1.4 HISTORIQUE DE L'ETABLISSEMENT

1.4.1 L'Institut National Supérieur d'Education Physique et Sportive (I.N.S.E.P.S)

A. Description et analyse du programme de formation

Il existait au sein de l'Université de Madagascar, un INSTITUT NATIONAL SUPERIEUR D'EDUCATION PHYSIQUE et SPORTIVE ou I.N.S.E.P.S. Cet établissement était rattaché à l'établissement de l'enseignement supérieur des sciences de la santé par arrêté n° 4.622 du Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles, en date du 22 décembre 1973 qui fixe la liste des établissements d'enseignement supérieur des sciences de la santé, à savoir :

- a. l'Ecole Nationale de Médecine ;
- b. l'Institut National Supérieur d'Education Physique et Sportive.

L'I.N.S.E.P.S a pour missions de former des professeurs de l'éducation physique et sportive de second cycle de l'enseignement secondaire, des professeurs spécialistes chargés de l'encadrement sur le plan national ou régional des activités extrascolaires, des professeurs spécialistes à l'animation sportive de la jeunesse

B. Les organes administratifs de l'I.N.S.E.P.S

a) le conseil d'administration

Sa composition sera fixée par arrêté du Ministre des Affaires Culturelles. Le conseil délibère sur le fonctionnement, l'administration et la gestion financière de l'institut. Il approuve le projet de budget de l'institut.

- Athlétisme (coefficient 1) :
 - Endurance : garçon : 1000mètres
 filles : 600mètres
 - Vitesse : garçon : 100mètres
 filles : 100mètres
 - Lancer et saut
- La natation (coefficient 1) :
 - 50 mètres chronométrés ; nage libre
- Un sport collectif au choix (coefficient 1) :
 - Pour les candidats, le choix porte sur basket Ball, foot Ball, volley Ball,
 - Pour les candidates, elles doivent choisir parmi le basket Ball,
volley Ball

- Épreuve appréciée de parcours gymnique dont la teneur sera à la connaissance du candidat lors du concours (coefficient : 1)

Dans le cadre des places à concourir, le classement des admis par ordre de mérite sera prononcée par décision du Ministère de l'Enseignement, sur une liste établie par les membres du jury du concours.

C. Organisation des études

Dans son chapitre V et son article 11, le décret n° 71 253 du 27 MAI 1971 stipule que le cursus normal est de quatre ans d'études organisées en deux cycles (fig.1). En effet, les cycles durent respectivement deux années d'études. Chaque année comporte un contenu de formation bien spécifique. A la fin des quatre années universitaires, les étudiants sont sanctionnés par un diplôme de CAPEPS, après avoir admis dans le concours.

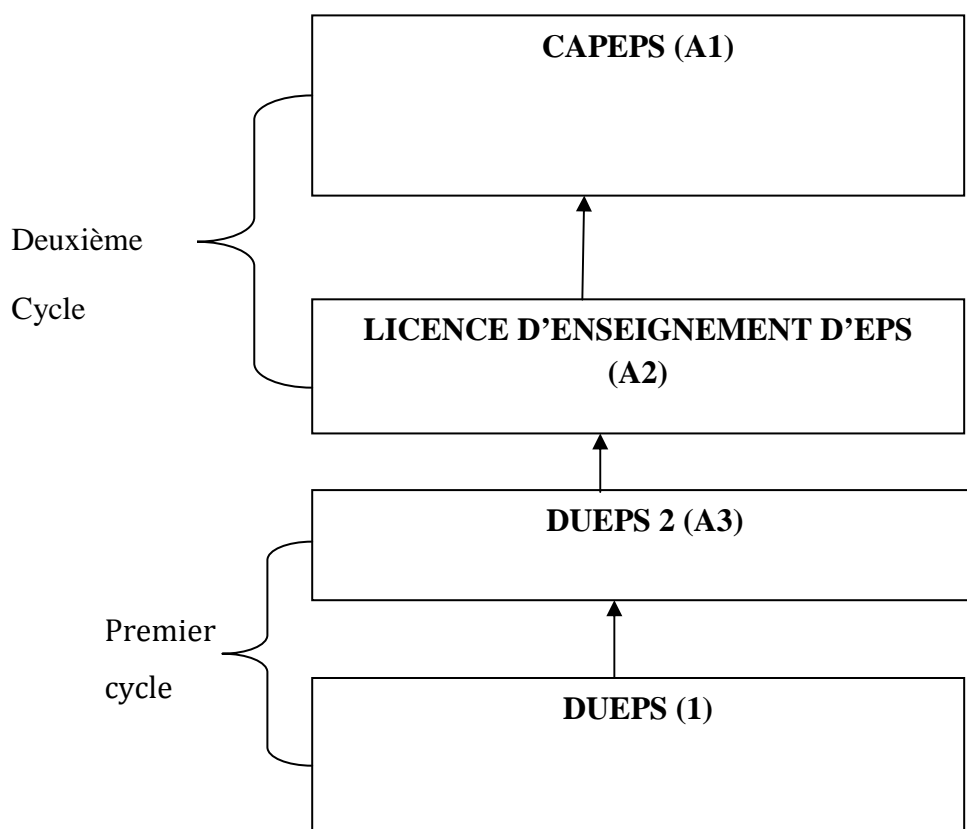


Figure n°1 : Cycle de formation

D. Le contenu programme de formation

La formation universitaire des professeurs d'éducation physique et sportive est dirigée vers les tâches futures de la profession, ce qui veut dire, en première place, la CAPACITE D'ENSEIGNER, mais pas seulement cela. Il y a aussi les buts éducatifs que tente de réaliser l'Education Physique. Il faut améliorer leurs capacités dans trois domaines qui semblent être séparés, mais qui, en réalité, se joignent :

- Formation sportivo-motrice
- Formation pédagogique
- Réflexion théorique et recherche.

Le but spécifique de la formation dans ces trois domaines, qu'il faut toujours considérer sous l'aspect de l'acquisition des compétences nécessaires pour la profession, sont les suivants :

a) L'élève- professeur doit maîtriser les habilités motrices (sport et activité d'expression comme le mitabe). L'amélioration et la consolidation des aptitudes sportives lui permettent de se constituer une réserve d'expériences motrices sportives qui sera indispensable pour sa profession ;

b) L'élève-professeur doit apprendre à transmettre des habilités motrices et activités sportives complexes, c'est-à-dire qu'il doit posséder les méthodes et les techniques de l'enseignement sportif ;

c) L'élève professeur doit apprendre à reconnaître les problèmes scientifiques que pose la pratique. A ce sujet, il faut qu'il maîtrise les méthodes d'investigation qui lui permettront d'en venir à bout.

Le contenu programme dans les trois périodes (I.N.S.E.P.S, E.N.III, E.N.S) sont les mêmes sauf pendant les études au niveau de l'E.N.S où l' on 'a supprimé le mitabe et ses techniques afférentes. L'organisation de ces formations, objet du présent arrêté, est détaillée comme suit :

1) **Première et deuxième année**

Le programme porte obligatoirement sur les épreuves de matière suivantes : sports collectifs, sport de combats, sport de raquette, athlétisme, mitabe et technique afférents, gymnastique sportives, natation et sauvetage.

En plus des matières obligatoires, la filière peut organiser des enseignements portant notamment sur des matières ou groupes de matières non mentionnées dans cette liste mais qui constituent progressivement en sport scolaire.

En tant qu'enseignement pratique d'initiation à la maîtrise des bases de la spécialité, ces disciplines seront envisagées selon les orientations essentielles suivantes :

- **Formation théorique**

- Sciences fondamentales :
 - Programme de psychologie : introduction à la psychologie, les mécanismes perceptifs et moteurs, psychologie sociale : étude des petits groupes

- Programme de physiologie :

- Première année : physiologie générale, fonction musculaire, fonction respiratoire, fonction circulatoire, les glandes endocrines,

- Deuxième année : physiologie du système nerveux, la fonction motrice, les fonctions de base sur les métabolismes circulaires, suite de l'étude sur les grandes fonctions

- Programme d'anatomie

- Première année : ostéologie; une étude du squelette axial sans le crâne et des membres en insistant sur les muscles, leur innervation et leur insertion. L'étude sera faite région par région. Myologie : études des muscles de toute la partie du corps

- Deuxième année : étude axée sur le mécanisme articulaire, en commençant par un rappel du mécanisme physique et en terminant par les mouvements principaux (lancer, sauter, courir, etc.) ; physiologie générale des muscles striés ; kinésiologie, biomécanique générale, biomécanique articulaire, analyse des mouvements

- Pédagogie générale

Deuxième année :

Psychologie de l'enfant, méthodologie, les différentes théories, connaissance de l'enfant

- **Formations pratiques**

- Techniques et pédagogies des activités physiques et sportives
- Techniques des activités physiques et sportives

- Plan pratique

Il s'agit de donner à l'étudiant un niveau de performance ou de prestation qui constitue une réserve d'expérience motrice sportive indispensable pour sa future profession (démonstration)

- Plan cognitif

Il s'agit de conceptualiser la pratique. A cet effet, il faut, en premier lieu, développer la capacité d'analyser les mouvements sportifs, de reconnaître leurs structures, leurs caractères et leurs qualités. A ce niveau, l'étude porte essentiellement sur l'analyse descriptive. La formalisation fera l'objet des cours théoriques de la troisième année.

- **Formation pédagogique**

- **Objet** : A ce niveau il s'agit d'une part de sérier et d'ordonner les objectifs avec l'analyse des modèles d'exercice qui permettent au sujet de parvenir à la maîtrise et, d'autre part, de dégager les principes directeurs de la démarche.

Le programme consiste donc en une analyse de contenu schéma de planification des deux situations d'enseignement ci-après :

- Méthodologie de l'apprentissage fondamentale
 - Plan pratique : technique de la planification et de réalisation de l'apprentissage de l'activité, technique d'amélioration de la condition physique (endurance, résistance, vitesse, force et souplesse spécifique à la pratique de l'activité)
 - Plan cognitif : principe organisateur de la programmation
- Pédagogie spéciale pour la catégorie d'âge 6-9ans
 - Plan pratique : technique d'aménagement du milieu et de l'activité.
 - Plan cognitif : principe directeur de cet aménagement.

La formation technique sportivo-motrice est inséparable du processus pédagogique qui permet au sujet de parvenir à la maîtrise. Autrement dit, des liens étroits existent entre l'apprentissage des habiletés motrices et les méthodes, c'est-à-dire l'organisation de l'enseignement qui est appliquée pendant les séances pratiques de la formation.

Pour les étudiants en Education Physique, l'Activité sportive doit toujours être une activité réfléchie et ne peut pas être confondue avec la notion usuelle de l'entraînement sportif où l'objectif se limite seulement à l'amélioration des aptitudes motrices. Il faut donc mettre en valeur les relations qui existent entre l'apprentissage des habiletés motrices et les méthodes.

2) **Troisième année**

Il comporte une formation pratique et un enseignement théorique :

- Formation pratique
 - Techniques d'une Option d'une activité physique et sportive

L'étudiant choisit sur la liste des matières obligatoirement du programme :

 - un sport collectif
 - un sport individuel

L'enseignement de chaque option est organisé de la manière suivante :
 - Formation pédagogique, il s'agit d'améliorer l'aptitude à l'enseignement.

L'objet :- notion de séance

 - plan de séance
 - élaboration de thèmes et des tâches de séance (fiche)
 - conduite de l'exercice et son adaptation aux conditions matérielles
 - organisation de la classe
- perfectionnement technique, il s'agit :
 - d'améliorer les aptitudes motrices de l'étudiant à travers un entraînement planifié

- de développer sa capacité d'analyser les caractéristiques techniques et tactiques de la pratique de performance actuelle
- entraînement de performance
- maîtrise d'observation et d'analyse de la pratique et performance actuelle
- Pédagogie sportive
 - organisation et conduite de séance
- Education physique générale :
 - techniques d'application spécifiques du mouvement à la rééducation des déficiences morpho-fonctionnelles
 - Traumatologies sportives
- Initiation pratique à la méthode des tests et pratique de l'enquête

Rédaction des questions, dépouillement des questions, interprétation, étude de quelques exemples : tests sociométriques, l'interview, le questionnaire
- Formation théorique
 - pédagogie générale
 - science appliqué à l'éducation physique
 - systématisation des connaissances techniques et pédagogiques (modèle théorique et, modèle pédagogique)

3) **Quatrième année**

- Formation pratique :
 - stage pratique de pédagogie dans un établissement public
 - maîtrise des techniques d'organisation et de conduite de la réunion
 - suite de l'entraînement des performances au niveau de l'option physique
 - initiation à l'utilisation des matériels audiovisuels d'observation.
- Formation théorique
 - pédagogie générale ;
 - méthodologie de l'entraînement et son adaptation au milieu scolaire ;
 - méthodologie générale : initiation au problème de la formalisation en technologie et pédagogie sportive ;
 - législation sur la vie en collectivité ;
 - initiation à la gestion administrative et financière (comptabilité publique).

E. **Les diplômes.**

Au sein de l'Institut National Supérieur de l'Education Physique et Sportive trois diplômes sont délivrés aux étudiants ayant rempli les conditions nécessaires et suffisantes pour l'obtention des différents diplômes. On peut retenir trois niveaux de diplômes :

- Diplôme Universitaire d'étude en Education physique et sportive (D.U.E.P.S) ;
- Diplôme de licence d'enseignement d'éducation physique et sportive ;
- Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive (C.A.P.E.P.S).

a) Diplôme Universitaire en Education physique et sportive (D.U.E.P.S).

Ce diplôme est reconnu par la fonction publique en vue de recruter des agents de l'administration dans la catégorie A3 dans la spécialité correspondante. Il est décerné aux étudiants ayant subi avec succès les épreuves prescrites en vue de l'obtention du dit diplôme.

b) Licence en éducation physique et sportive

Ce diplôme est admis dans la fonction publique en vue de recrutement en A2 du personnel administratif dans la spécialité correspondante. Il est délivré aux étudiants déclarés ayant subi les épreuves prescrites en vue de l'obtention du diplôme de licencié en éducation physique et sportive.

c) Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive (C.A.P.E.P.S)

Le **C.A.P.E.P.S** ou Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive est un autre diplôme fixé par des arrêtés interministériels qui arrêtent le nombre de place à concourir en fonction du poste budgétaire alloué.

En effet ces diplômes précités sont stipulés dans les articles n° 2 141-CNE et les arrêté 3 018, arrêté 3 019 du 03 aout 1974 portant modèles des différents diplômes et certificats, déterminant le niveau des diplômes délivrés par l'établissement d'enseignement supérieur des sciences de la sante, filière éducation physique et sportive.

Pour se présenter à ce concours, les candidats doivent remplir certaines conditions :

- Etre de nationalité malagasy
- Etre âgé de 32 ans au plus le 31 décembre de l'année en cours, cet âge pouvant être reculé pour les candidats justifiants de service civil d'un temps égal à la durée des services validables pour la retraite
- Satisfaire aux examens médicaux recrutement des fonctionnaires par la loi 64-019 du 11 décembre 1964
- Avoir souscrit sur papier timbrée l'engagement de servir pendant 10 ans au moins dans l'enseignement public (engagement décennal).

Désormais, peuvent prendre part à ce concours :

- les élèves régulièrement inscrits en quatrième année de l'I.N.S.E.P.S, reçus aux épreuves théoriques et physique de la licence d'enseignement de l'E.P.S

- les candidats titulaires de l'examen probatoire ayant participé aux épreuves de classement P2C français à titre transitoire et pour une période de deux ans de la date de la parution des présents arrêtés

- les professeurs licenciés d'E.P.S ayant deux ans de pratique dans leur corps au moment de l'inscription

Les demandes d'inscription à ce concours sont adressées par voie hiérarchique, au Ministre chargé de l'Education Nationale. Elles doivent comprendre :

- une demande d'inscription sur papier libre mentionnant les options physiques du candidat

- une copie certifiée conforme des diplômes et titres universitaires invoqués
- un extrait d'acte de naissance
- un certificat de nationalité
- un certificat médical d'aptitude délivré par l'institut d'hygiène social ou, à défaut, par un service de la santé publique
- un casier judiciaire
- un engagement décennal timbré.

Et en ce qui concerne les autres candidats, tels que :

- les candidats régulièrement inscrits à l'I.N.S.E.P.S, un certificat de scolarité
- les candidats prévus au paragraphe 2, l'alinéa 4, une autorisation délivrée de la direction l'éducation physique et du sport

- les candidats prévus au troisième paragraphe, alinéa 4 ; un Etat de service attesté et visé par la direction de l'éducation physique et des sports.

• **Les épreuves prescrites**

Le concours au Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive comporte les épreuves suivantes :

1) Epreuves écrites

a) Pédagogie générale

Il s'agit d'une composition portant sur un sujet faisant appel à la réflexion et aux connaissances nécessaires pour situer les activités physiques dans le processus éducatif, pour en juger l'importance, en préciser le caractère et en déterminer l'évolution dans le but prospectif

Durée : 4heures

Coefficient : 3

b) Pédagogie appliquée à l'EPS

Elle est une composition portant sur un sujet ou des questions d'ordre technique et méthodologique, faisant appel aux données des sciences biologiques et des sciences humaines. Elle concerne l'acte didactique et envisage les problèmes du rapport maître-élève

Durée : 4heures

Coefficient : 3

2) Epreuves orales

a) Technologie et méthodologie d'une discipline physique tirée au sort parmi l'ensemble des épreuves de polyvalence

- TECHNOLOGIE : Il s'agit d'entreprendre l'étude des principes de la technique selon deux plans :

- un plan théorique qui fait appel à la pensée rationnelle, pensée permettant de conduire un raisonnement pour dégager des fondamentaux, pour élaborer des solutions en fonction des trois aspects : perceptif, mental et moteur

- un plan concret, fondé sur les techniques d'observation pour étudier les formes d'organisation collective et les liaisons fonctionnelles.

- METHODOLOGIE : A l'aide des connaissances théoriques et pratiques dégagées précédemment, envisagé la conception de l'enseignement, les problèmes de l'apprentissage et de l'entraînement pour perfectionner les moyens d'acquisition.

b) Est exclus de cette épreuve, tout ce qui concerne les options physiques du candidat, elles seront précisées au moment de l'inscription

c) Technologie et méthodologie concernant les deux options physiques du candidat comportant obligatoirement « un sport collectif » et « un sport individuel »

Pour chaque épreuve, la durée est fixée comme suit :

- Durée de la préparation : 30 minutes
- Durée de l'interrogation : 15minutes
- Coefficient : 1

3) Epreuves pratiques

Disciplines physiques, cotées ou appréciés, choisies par le candidat parmi les épreuves de polyvalence, comportant obligatoirement un « sport collectif » et « un sport individuel »

Chacune des notes obtenues est affectée à un coefficient 1

a) Application spécifique du mouvement, pour les déficiences motrices et morphologiques (maintien, corrective, et rééducation) ;

La note obtenue est affectée à un coefficient 2

b) Pédagogie pratique notée séparément par un inspecteur de la jeunesse et des sports, titulaire du C.A.P.E.P.S, et un conseiller pédagogique désigné par l'institut.

Les deux notes obtenues sont ramenées au coefficient 3. Chacune des épreuves est notée de 0 à 20. La note 0 ou l'absence à une épreuve est éliminatoire

Chaque année, une seule session sera organisée, le centre, les membres du jury, le nombre de places mises en concours, seront fixés par décision du Ministre chargé de l'Education Nationale et des Affaires Culturelle (M.E.N.A.C)

Ces circulaires ministérielles précisent, en tant que de besoin, les modalités d'application du présent arrêté.

Ce diplôme sera délivré aux étudiants remplissant les conditions réglementaires exigées, ayant subi avec succès les épreuves prescrites pour l'obtention du diplôme concerné.

1.4.2 Ecole Normale Niveau III (E.N.III)

A. Description et analyse du programme de formation

L'I.N.S.E.P.S a changé de nom par suite d'un décret n°80-042 du 14 février 1980 portant création au sein de l'université de Madagascar des ECOLES NORMALES NIVEAU III, chargées d'assurer la formation des enseignants niveau III dans les domaines scientifiques, littéraires et techniques.

La durée des études est de cinq (5) ans.

Mais par la suite, le décret n°83-186 du 24 mai 1983 portant création et organisation des écoles normales niveau III abroge l'ancien décret n°80-042 du 24 février 1980 et annonce, à son titre premier qu'il est créé au sein de l'Université de Madagascar une catégorie d'établissement supérieur et de recherche dénommés ECOLE NORMALE NIVEAU III.

Ces écoles normales niveau III ont pour mission :

1. la formation des personnels enseignants du niveau III dans les domaines scientifiques, littéraires et techniques
2. la formation des cadres chargés d'assurer le suivi, l'animation, la coordination et le contrôle des actions pédagogiques et éducationnelles au niveau de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base
3. la formation permanente des enseignants en cours d'emploi

En effet, les activités d'enseignement et de recherche correspondant aux trois types de formation précitées sont assurées au sein des différentes filières de l'Ecole Normale Niveau III.

B. Les organes de l'ECOLE NORMALE NIVEAU III

L'Ecole Normale Niveau III est placé sous l'autorité d'un Directeur ayant rang de Président d'établissement d'Enseignement Supérieur et nommé par décret parmi le personnel enseignant-chercheur régi par l'ordonnance n°81-010 du 10 Mars 1981.

Chaque filière est dirigée par un responsable de filière nommé par arrêté par le Ministre de l'Enseignement Supérieur parmi le personnel. Le responsable a rang de Chef de Service.

Outre les structures précitées, l'Ecole Normale Niveau III est dotée :

1. d'un Comité Consultatif ;
2. d'un Conseil d'Orientation ;
3. d'un Conseil de Discipline ;
4. d'une Commission Pédagogique au niveau de chaque filière ;
5. d'une Assemblée Générale des enseignants au niveau de chaque filière.

La composition et les attributions de ces organes sont fixées par arrêté du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur sur proposition du Recteur de l'Université de Madagascar

C. Les modalités de recrutement pour la filière E.P.S

Les modalités d'accès à l'Ecole Normale Niveau III sont fixées par arrêté du Ministère chargé de l'enseignement supérieur

1. Premier groupe d'épreuves

Il s'agit d'un premier groupe d'épreuves qui donne droit à une admissibilité pour parvenir au deuxième groupe d'épreuve.

Ce premier groupe d'épreuve porte sur une contraction de texte affectée d'un coefficient 3 et dure 2heures.

Cette épreuve permet d'apprécier l'aptitude du candidat à l'expression écrite, à l'analyse et à la synthèse. La contraction de texte porte, soit sur un sujet de culture générale, soit sur un thème d'éducation physique et sportive.

2. Deuxième groupe d'épreuve

a) L'épreuve orale

Préparation : 15minutes

Entretien avec le jury : 15minutes

Coefficient : 1

b) L'épreuve physique

- Athlétisme (coefficient 1)
 - Endurance : garçon : 1000mètres

filles : 600mètres

- Vitesse : garçon : 100mètres

filles : 100mètres

- Lancer de poids
- Saut en hauteur

- La natation (coefficient 1)

50 mètres chronométrés ; nage libre

- Un sport collectif aux choix (coefficient 1)

- Pour les candidats, le choix porte sur basket Ball, foot Ball, volley Ball, hand Ball
- Pour les candidates, elles doivent choisir parmi le basket Ball, hand Ball, volley Ball

- Épreuve appréciée de parcours gymnique dont la teneur sera à la connaissance du candidat lors du concours (Coefficient : 1)

Dans le cadre des places à concourir, le classement des admis par ordre de mérite sera prononcée par décision du Ministère de l'Enseignement, sur une liste établie par les membres du jury du concours.

D. Les diplômes délivrés

L'Ecole Normale Niveau III assure en cinq ans la formation théorique, pratique, pédagogique et idéologique des enseignants du niveau III dans les domaines scientifiques, littéraires et scientifiques.

Cette formation est sanctionnée par le Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale ou C.A.P.E.N dont les conditions d'obtention sont fixées par arrêté du Ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Les titulaires du C.A.P.E.N peuvent :

- soit servir dans l'enseignement public
- soit être admis à poursuivre leurs études troisième cycle dans le niveau IV, après sélection

Les titulaires de ce diplôme sont intégrés dans le corps des professeurs certifiés

1.4.3 Ecole Normale Supérieure (E.N.S)

A. Description et analyse du programme de formation

La réforme de statut des Ecoles Normales Niveau III s'inscrit dans le processus de réorganisation des universités et des établissements en leur sein largement entamé des deux dernières années.

La réforme obéit à un double objectif :

1. élargir le champ des activités des écoles normales qui se cantonneront plus à la seule formation des formateurs, mais aussi à la formation d'encadreurs de l'éducation
2. améliorer le fonctionnement des écoles normales en dotant des structures adéquates et conformes au décret n°92.1024 du 09 décembre 1992 portant statut des facultés, écoles, instituts au sein des universités

C'est ainsi que les Ecoles Normales seront désormais dénommées ECOLES NORMALES SUPERIEURES.

Dans son article 1 du présent décret n°93-394 du 20 juillet 1993, il est créé au sein des Universités d'Antananarivo, d'Antsiranana, de Fianarantsoa et de Toliara, des ECOLES NORMALES SUPERIEURES :

- a) Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo
- b) Ecole Normale Supérieure pour l'Enseignement Technique d'Antsiranana
- c) Ecole Normale Supérieure de Toliara
- d) Ecole Normale Supérieure de Fianarantsoa.

Les Ecoles Normales Supérieures sont chargées d'assurer :

1. la formation initiale des enseignants du secondaire,
2. la formation des encadreurs de l'éducation,
3. le perfectionnement et le recyclage des enseignants et encadreurs du secondaire ;
4. la recherche en matière d'enseignement et d'éducation

L'article premier du présent décret n°80-043 stipule les filières de formation suivantes sont ouvertes dans l'Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo : physique chimie, sciences naturelles, malagasy, histoire-géographie, études françaises, langues vivantes et éducation physique et sportive (E.P.S).

L'entrée à l'Ecole Normale Supérieure se fait par voie de concours, après cinq ans d'études, la formation est sanctionnée par le Certificat d'Aptitude Pédagogique de l'Ecole Normale ou C.A.P.E.N. Les élèves fonctionnaires admis à l'Ecole Normale Supérieure continuent à percevoir la charge du budget d'origine, le traitement afférent à leur grade, classe et échelon et bénéficier de leur droit à l'avancement.

50 mètres chronométrés ; nage libre

- Epreuve apprécié de parcours gymnique

D. Organisation des études

Nous avons remarqué l'organisation des études est identique à celle d'Ecole Normale Niveau III que nous avons précédemment abordée.

En effet, nous avons distingué deux cycles, à savoir :

1. le premier cycle d'une durée de deux ans ;
2. le second cycle s'étale sur trois ans.

1.5 DEFINITION OPERATIONELLE DES TERMES

Le concept « traçabilité » revêt plusieurs facettes. Premièrement le mot traçabilité vient du verbe tracer et du mot trace qui, selon le dictionnaire La rousse, veut dire empreinte laissée par le passage d'une personne, d'un animal, ou d'un véhicule : des traces de pas.

Deuxièmement, pour notre travail de recherche le mot traçabilité sert à déterminer les catégories socioprofessionnelles des sortants, de suivre le trace empruntée et aussi de pouvoir identifier l'origine et reconstituer le parcours d'un produit depuis sa production jusqu'à sa commercialisation finale.

Par « contenu de formation » nous évoquons les unités d'enseignement à dispenser et dispensées en tenant compte des réalités socioprofessionnelles exercées par les sortants ainsi les répondants, notre clientèle à qui avons-nous introduit les questionnaires ou les interviews.

1.6 BUTS DE L'ETUDE

Le travail porte sur une période bien définie, à savoir de l'année 1970 à 2005. Il s'agit de collecter des informations ou données auprès des sortants de l'établissement Institut National Supérieur de l'Education Physique et Sportive, Ecole Normale niveau III et Ecole Normale Supérieure.

C'est une recherche descriptive qui vise à faire connaître tous les aspects de la réalité de l'institut et les écoles (Institut National Supérieur de l'Education Physique et Sportive, Ecole Normale niveau III et Ecole Normale Supérieure.)

En premier lieu le but de cette étude est de contribuer au développement de l'Education Physique et Sportive et de valoriser l'Ecole Normale Supérieure. En second lieu le but de cette étude est de former des enseignants polyvalents.

1.7 OBJECTIFS DE L'ETUDE

Ce travail de recherche nous montre deux objectifs : les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

1.7.1 Objectifs généraux

Cette recherche a pour objectifs généraux de tracer ou d'inventorier les catégories socioprofessionnelles des sortants. Cette recherche présente et estime aussi la durée de chômage des sortants. Elle envisage et propose un cursus de formation en tenant compte des résultats de recherche. L'objectif de cette recherche est aussi de suggérer la mise en place d'un système de formation qui surveille le poste budgétaire ouvert dès l'ouverture du concours, d'organiser des rencontres qui ont pour objectif non seulement des retrouvailles (la promotion RAVINALA l'a initiée) mais aussi d'attirer l'attention des décideurs sur les problèmes relatifs à la gestion du poste budgétaire.

1.7.2 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques montrent l'identification des catégories socioprofessionnelles exercées par les sortants faute d'embauche à la fin d'études et après avoir vécu un chômage de quelques années. Il faut suggérer une structure et un programme pouvant préparer les sortants dans l'exercice du second emploi de secours et aussi envisager une formation adaptée à l'environnement socioprofessionnel divers en relation à des résultats de l'enquête.

1.8 PROBLEMATIQUE

Nous sommes sans savoir que tous ceux qui créent des institutions et leur assignent des programmes ne se soucient pas des résultats de leurs actions. En d'autres termes, ils ne procèdent pas à l'évaluation du programme établi. Et d'emblée nous osons dire que l'école se réfugie dans sa mission première telle la formation initiale des enseignants. On dirait que la suite de leurs actions ne leur concerne pas. De là, naît la question de notre étude : Est ce que les sortants diplômés sont tous recrutés à la fin de leur études et sinon quelles catégories socio professionnelles sont les plus choisies par eux et quelles sont leurs raisons de leur choix ? Ont-ils les compétences nécessaires pour assumer la responsabilité d'exercer une nouvelle fonction ?

CHAPITRE 2

CADRE THEORIQUE

2. CADRE THEORIQUE

Dans ce deuxième chapitre, nous avons recensé tous les textes régissant les établissements sur lesquels porte notre étude. En outre, dans cette étude, l'emphasis a été mise sur l'évaluation vue essentiellement dans la perspective de la programmation. Elle met en exergue un exemple de types d'informations que l'évaluation peut rendre disponible, de même que les procédures générales de l'approche méthodologique qu'impliquent l'identification, la cueillette et l'analyse de ces informations. Notre rapport de recherche tente, à la lumière des modèles d'évaluation proposés dans la littérature, de spécifier les principales étapes du processus d'évaluation de programme.

D'autre part, en se basant sur les paramètres d'une problématique de l'évaluation centrée sur l'analyse des besoins, ce rapport insiste de façon particulière sur certaines dimensions critiques à évaluer dans le programme de formation à l'E.N.S.

Nous portons donc ces considérations théoriques sous-jacentes à la conception globale de l'évaluation de programme d'une part, et d'autre part nous présenterons les caractéristiques du programme analysé.

2.1 ETUDE COMPARATIVE DES TROIS ETABLISSEMENTS

L'intérêt de cette étude comparative est de savoir le statut juridique de l'établissement et la mission des trois établissements qui se sont succédé.

2.1.1 Statut juridique

Pendant ces trois périodes qui se sont succédés, l'établissement est régit sur des textes.

INSEPS	EN III	ENS
Décret n°71-253 du 27 mai 1971 portant création de l'institut national supérieur de l'éducation physique et sportive à l'université de Madagascar (établissement rattaché à l'école nationale de médecine)	Décret n°80-042 abrogé par le décret n°83-186 du 24 mai 1983 portant création au sein de l'établissement universitaire de Madagascar des écoles normales, niveau III	Décret n° 93-394 portant création des écoles normales supérieure dans les universités de MADAGASCAR
Arrêté n°2 14 du 15 juin 1974, l'arrêté n°3019 du 03 aout 1974 fixant la liste des diplômes délivrés par l'établissement d'enseignement supérieur des sciences de la santé, filière éducation physique et sportive	Décret n°83-186 portant création et organisation des écoles normales niveau III, l'article 15 stipule le	
Arrêté n°152 du 18 janvier 1975 fixant les modalités des examens à l'établissement	diplôme obtenu C.A.P.E.N	

d'enseignement supérieur des sciences de la santé, filière éducation physique et sportive Arrêté n°5 135 du 27 décembre 1974, arrêté interministériel n°1690 MEN / MINJ du 13 octobre 1975, n°4064 MEN/MINJ du 9 novembre 1976, n°313 du 20 janvier 1978, arrêté n°5447/80 MESUP-RES du 23 décembre 1980 portant ouverture du concours au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive		
--	--	--

Tableau n°1 : Statut juridique des trois établissements

2.1.2 Missions de l'établissement

La formation universitaire des professeurs d'Education Physique et sportive est dirigée vers les tâches futures de la profession, non seulement la capacité d'enseigner mais aussi de tenter de réaliser l'éducation physique. (Présenté dans le tableau ci-après)

INSEPS	EN III	ENS
<ul style="list-style-type: none"> - La formation des professeurs d'éducation physique et sportive enseignants dans les établissements publics ; - Des professeurs spécialistes chargés de l'encadrement sur le plan national ou régional des activités sportives extrascolaires ; - Des techniciens de l'administration générale des activités sportives - Des professeurs spécialistes de l'animation sportive de la jeunesse - Des professeurs spécialistes de la rééducation des délinquants et des inadaptés sociaux par l'intermédiaire de l'EPS ; - Des inspecteurs, docteurs et agrégés d'EPS après le cursus normale de quatre ans ; - L'organisation des stages ou enseignement où étrangers et nationaux désireux d'acquérir des formations spéciales sont accueillis 	<ul style="list-style-type: none"> - La formation des personnels enseignants du niveau III dans les domaines scientifiques, littéraires et techniques - La formation des cadres chargés d'assurer le suivi, l'animation, la coordination et le contrôle des actions pédagogiques et éducationnelles au niveau de l'enseignement secondaire et de l'éducation de base - La formation permanente des enseignants au cours d'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> - La formation initiale des enseignants du secondaire - La formation des encadreurs de l'Education - Le perfectionnement et le recyclage des enseignants et encadreurs du secondaire - La recherche en matière d'enseignement et d'éducation.

Tableau n°2 : Missions de l'établissement

2.2 CONCEPTION GLOBALE DE L'EVALUATION DE PROGRAMME

2.2.1 L'évaluation de programme

Le choix d'un cadre pour un projet de recherche en évaluation est en général guidé par la nature des problèmes qui se posent par la rigueur du contrôle que l'on désire atteindre. Toute étude d'évaluation implique des étapes qu'il convient de définir d'une façon appropriée pour circonscrire le type d'évaluation envisagé.

La première étape consiste à délimiter les variables déterminantes ou en d'autres termes, identifier le niveau décisionnel sur lequel on veut mettre l'emphasis. Parmi ces variables, tirées du modèle de DUNKIN ET BIDDLE (1974) (10), il y a lieu de distinguer:

- Les variables de programmation
- les variables de contexte
- les variables de présage
- les variables de processus
- les variables de produit.

Ces variables rencontrent les trois aspects du concept évaluation, à savoir :

- l'évaluation de programme
- l'évaluation des apprentissages
- l'évaluation de l'enseignement des stratégies d'intervention.

Par rapport au modèle, notre étude insistera plus particulièrement sur l'aspect programmation. L'évaluation de programme peut s'intéresser à l'un ou l'autre de ces aspects particuliers ou à tous à la fois, étant entendu que les variables précitées s'intègrent dans le concept global de supervision de l'intervention. Les variables de programmation, de contexte et de présage relèvent principalement de la supervision générale en tant que tout ce qui a trait aux opérations de pacification, de programmation, d'administration, d'implantation et de gestion du programme.

L'évaluation de ces trois variables correspond à l'évaluation de contexte et d'intrants, selon la typologie de STUFFLEBEAM (1980) (2). Les variables de processus et de produit sont davantage du ressort de la supervision fonctionnelle ou clinique : le processus implique entre autres, les expériences éducatives moulèrent de qualité, des interactions entre enseignants et apprenants, et le produit se définissant par les effets ou le résultat de l'exposition de la clientèle cible au programme.

En parlant de supervision de l'intervention, l'on vise l'intégration du concept de supervision générale (développement mise à jour de programme) par rapport à celui de supervision clinique (analyse de l'enseignement, évaluation du processus éducatif, contrôle de la qualité du produit).

Pour NADEAU (1981)(15), l'évaluation de programme se caractérise par un effort systématique pour, d'une part, déterminer la valeur des phénomènes éducatifs, que ceux-ci se situent au niveau des programmes, des interventions pédagogiques, des produits ou effets et, d'autre part, améliorer la qualité de ces phénomènes s'il y a lieu.(15)

La difficulté d'étudier dans son ensemble un processus aussi complexe que l'évaluation de programme a amené plusieurs praticiens, théoriciens et chercheurs à proposer des modèles d'évaluation. Bien que l'évaluation de programme ne soit pas un phénomène tout à fait

nouveau en éducation, le développement de la méthodologie d'approche en évaluation de programme est relativement récent. Des théoriciens tels que CRONBACH (1963), POPHAM (1969), pour ce citer que ceux-là, suggèrent de nouvelles approches et stratégies d'évaluation de programmes. Des auteurs (STAKE (1967), STUFFLEBEAM (1971), ALKIN (1969)) ont développé et mis en pratique différents modèles d'évaluation de programme. Toutes ces approches ont influencé la planification de l'évaluation des programmes et ont contribué à l'amélioration des évaluations produites.

Les divers modèles d'évaluation de programme servent surtout à conceptualiser le champ d'action et à définir la perception de l'évaluation et du rôle de l'évaluateur ou du superviseur. Chacun des auteurs met l'emphasis ou insiste de façon majeure sur un ou plusieurs aspects du processus d'évaluation.

Le modèle d'évaluation présenté dans ce travail considère l'évaluation de programme comme un processus de sélection, de collecte, d'analyse et d'interprétation des informations basées sur une problématique donnée.

2.2.2 Différentes approches du concept évaluation en éducation

Le concept évaluation peut revêtir plusieurs facettes selon que l'on s'adresse aux secteurs spécifiques de l'apprentissage, de l'enseignement ou des programmes. Dans le contexte de l'apprentissage, l'évaluation est centrée sur la performance de l'apprenant dans le but de déterminer la qualité des apprentissages réalisés sur les plans cognitif, affectif et psychomoteur. (15)

Appliquée à l'enseignement, l'évaluation se préoccupe davantage de la performance de l'enseignant dans le sens de l'efficacité de son enseignement. Le but visé est de déterminer la pertinence et la qualité de l'enseignement dispensé en termes de contenu et de mises en situation. On ne peut parler de l'efficacité de l'enseignement sans faire état du temps d'engagement moteur productif. Ce dernier se définit comme étant une unité de temps dans laquelle un apprenant réalise une tâche motrice avec un bon degré de réussite (SIEDENTOP, 1983) (2).

S'agissant du contexte programme, l'évaluation s'intéresse aussi bien à la phase du développement du programme qu'à la phase de réalisation qui englobe les deux situations précédentes. Le but de l'évaluation dans ce cas est de déterminer les meilleures stratégies permettant l'atteinte maximale des objectifs du programme.

Les préoccupations de l'évaluation tendent donc à se diversifier selon la qualité des activités considérées dans le processus d'évaluation de programme. Il faut cependant préciser que dans un sens comme dans l'autre, les définitions du concept d'évaluation intègrent les

concepts de sélection, de collecte, de traitement, d'analyse et d'interprétation des informations recueillies. Cette démarche peut aboutir dans la majorité des cas à une prise de décision.

2.2.3 Description et analyse de modèles de conceptions contemporaines de l'évaluation des programmes d'études

Ces modèles seront présentés pour « s'informer, se former et se transformer » (19) et notamment pour préciser qu' « un bon modèle d'évaluation est celui qui permet de fournir au preneur de décisions une information valide et en temps opportun. » (M.C. ALKIN (1969). (2)

Ces modèles n'ont pas toute la même valeur et ils ne sont pas tous utiles au même titre. Certains de ces modèles eurent plus d'influences que d'autres, certains font appel à un langage plus hermétique que d'autres, certains sont plus confus que d'autres. Nous nous proposons, dans la présente partie, de décrire et de comparer sommairement certains de ces modèles d'évaluation. Parmi les modèles décrits et comparés dans le présent texte, nous retenons quatre modèles dont ceux de TYLER(1975), STAKE(1967), STUFFLEBEAM (1971), ALKIN (1969) (2).

Nous avons opté pour ces modèles car ce sont ceux qui, à notre avis, ont le plus fortement influencé les évaluateurs et changé les pratiques d'évaluation de programme. Nous pensons que la description et la comparaison de ces conceptions contemporaines de l'évaluation des programmes d'études seront utiles au lecteur désireux de saisir la portée de ces différents modèles, et voulant devenir davantage familier avec ceux-ci. Nous pensons également que ces descriptions et les comparaisons faites dans le présent texte sont suffisantes pour celui qui ne désire qu'une vue globale de ces différents modèles.

2.2.4 Description des modèles

2.2.4.1 Modèle DE TYLER (2)

Il définit l'évaluation comme un processus qui consiste essentiellement à déterminer jusqu'à quel point le programme et l'enseignement permettent l'atteinte des objectifs éducationnels. Pour TYLER, cette conception de l'évaluation implique deux aspects importants :

1. l'évaluation doit s'intéresser aux comportements des étudiants puisque ce sont ceux-ci que l'on veut modifier, et
2. l'évaluation doit se faire à deux points dans le temps puisque nous sommes intéressés à savoir s'il y a eu changement ou pas.

L'approche de TYLER implique des éducationnels et d'objectifs généraux à partir de l'analyse des trois sources (étudiants, société, spécialistes de matière), et de l'application de deux filtres (philosophe de l'éducation et psychologie de l'apprentissage). Une fois cette procédure terminée, il s'agit de transformer les buts retenus en objectifs spécifiques. Avant le processus d'enseignement et après que celui-ci sera complété, les étudiants sont soumis à des mesures afin de déterminer le degré d'atteinte des buts préalablement formulés. Selon TYLER, les buts non atteints révèlent certaines inadéquations du programme, par contre les buts atteints révèlent un programme d'études efficaces.

Les étapes d'une évaluation de programme seraient les suivantes :

- a) formuler les buts et les objectifs généraux
- b) classer les buts et les objectifs généraux
- c) formuler les objectifs spécifiques à partir des buts et des objectifs généraux
- d) trouver des situations pédagogiques qui permettent la vérification de l'atteinte des objectifs
- e) développer ou sélectionner les instruments de mesure
- f) recueillir les données sur la performance des étudiants par l'administration des instruments de mesure
- g) comparer les données obtenues aux objectifs spécifiques.

2.2.4.2 Modèle DE STAKE (2)

Selon STAKE (1967), l'évaluation d'un programme éducationnel suppose l'examen de l'enseignement prévu aussi bien que celui des effets de cet enseignement sur l'apprentissage. De plus, un programme éducationnel ne peut être parfaitement compris que s'il est entièrement décrit et jugé. Conséquemment, pour STAKE, l'approche traditionnelle consistant à décrire et à juger la performance des étudiants à partir de résultats à des tests n'est pas suffisante ; STAKE insiste pour décrire et juger le processus institutionnel ainsi que les relations existant entre celui-ci et la performance des étudiants.

Le modèle d'évaluation de STAKE comporte les éléments suivant : une problématique, une matrice descriptive qui incorpore les dimensions intentions et observations, une matrice jugement qui comporte les aspects standards et jugements, et trois phases distinctes mais interreliées, antécédents, transactions et résultats.

1. La problématique

Au niveau de la problématique, il s'agit d'énoncer la philosophie sous-tendant le programme ainsi que ce que l'on se propose de faire par l'intermédiaire du programme.

La problématique devrait servir à l'évaluation des intentions ainsi qu'à l'identification des groupes de répondants devant éventuellement juger différents aspects du programme.

Le modèle d'évaluation de programme proposé par STAKE insiste sur deux opérations fondamentales : la description et le jugement

Les actions descriptives comportent deux aspects : les intentions et les observations. Ces intentions et observations doivent être décrites d'une façon extensive. La dimension jugement est divisée en deux éléments : les standards et les jugements. Par standard, il entend les critères ayant présidé à l'atteinte d'un jugement.

2. La matrice descriptive

a. Les intentions

Les intentions incluent les conditions d'environnement, les démonstrations, les comportements planifiés, les buts, les objectifs. Ce sont les effets désirés, les effets souhaités, les buts, les effets anticipés, et même ceux que l'on craint.

L'ensemble des intentions constitue une liste prioritaire de tout ce qui peut se produire.

b. Les observations

Les caractéristiques décrites sous la dimension intentions doivent faire l'objet des observations. Selon STAKE, il existe deux façons d'analyser les données descriptives : identifier les dépendances entre les antécédents, les transactions et les résultats, et établir la congruence entre les intentions et les observations.

La dépendance au niveau des intentions est d'ordre logique alors qu'au niveau des observations, cette dépendance est d'ordre empirique.

Les données d'un curriculum sont congruentes si ce qui a été planifié effectivement se produit.

3. La matrice jugement

Selon STAKE, la mesure de l'excellence requiert des standards explicites.

Il existe deux façons de juger les caractéristiques d'un programme :

- en référence à des standards d'excellence absolue indépendante de tout programme (jugements personnels)

- en référence à des standards relatifs (caractéristiques de programmes alternatifs).

• Les phases

Selon STAKE, l'évaluateur doit inscrire et juger à chacune des phases d'un programme éducationnel soit : la phase antécédents, la phase transactions et la phase résultats.

• Antécédents (intrants)

Par antécédents, STAKE entend les conditions qui existent avant même que l'enseignement ne prenne place et qui peuvent être en relation avec les résultats. En somme,

ce sont les préalables à l'activité éducative et ce en terme de ressources humaines et matérielles, des caractéristiques des étudiants, des attentes des parents et de la société, etc.

- Transactions

C'est une succession d'évènements, d'engagements qui constituent le processus d'enseignement : relation étudiant(s)-professeur(s), étudiant(s)-étudiant(s), etc. En somme, c'est l'étude des méthodologies, des stratégies et des conditions d'apprentissage : la présentation d'un film, une discussion de groupe, l'administration d'un test, etc.

- Résultats (extrants)

Ce sont les effets de l'application d'un programme éducationnel. Cet aspect concerne l'évaluation de l'apprentissage, la détermination du degré de satisfaction des personnes concernées par le programme, l'étude des coûts, etc. Ce sont, en somme, les conséquences de l'acte éducatif, immédiates et éloignées, cognitives et affectives, personnelles et collectives. Les antécédents, les transactions et les résultats apparaissent tant au niveau de la matrice description qu'au niveau de la matrice jugement.

4. Les comparaisons

a. Comparaisons absolues

Les comparaisons sont dites absolues lorsque les standards que l'évaluateur utilise pour porter des jugements proviennent de différents groupes de référence

b. Comparaisons relatives

Les comparaisons sont dites relatives lorsque le standard que l'évaluateur utilise pour porter des jugements provient de programmes alternatifs.

2.2.4.3 Modèle de STUFFLEBEAM (2)

Selon STUFFLEBEAM (1971), la qualité de programmes éducationnels est fonction de la qualité des décisions qui sont prises à leur égard, la qualité de ces décisions est fonction de l'habilité de ceux qui prennent les décisions à identifier les décisions possibles ainsi que leur habilité à poser des jugements sensés ; des jugements sensés supposent l'accès, à temps, à de l'information valide et fidèle; et la disponibilité de cette information est fonction de l'utilisation de moyens systématiques pour la cueillir.

STUFFLEBEAM définit l'évaluation comme un processus qui consiste à déterminer, à recueillir et à transmettre l'information utile pour juger entre diverses décisions

- Processus : une activité particulière, continue et cyclique regroupant plusieurs méthodes et impliquant un certain nombre d'étapes et d'opérations

- Déterminer : consiste à identifier le type d'information dont a besoin celui qui prend les décisions; il s'agit en somme de spécifier, définir et expliquer le type d'information requis pour prendre des décisions
- Recueillir : concerne la cueillette, l'organisation et l'analyse de l'information par l'utilisation de procédures techniques telles la mesure et la statistique
- Transmettre : consiste à synthétiser l'information recueillie de telle sorte qu'elle soit utile d'une façon optimale à celui qui prend les décisions
- Utile : conforme aux critères élaborés préalablement par l'évaluateur et son client
- Information : ce sont les données descriptives ou interprétatives des phénomènes évalués (tangibles ou non) ainsi que leurs interrelations
- Juger : assignation de poids en conformité avec une échelle des valeurs préalablement spécifiée, un ensemble de critères dérivés de cette échelle des valeurs, et l'information reliant les critères aux phénomènes évalués
- Alternatives de décisions : un ensemble de réponses possibles à une situation décisionnelle.

1. Les phases du processus de prise de décision

Pour STUFFLEBEAM, la raison fondamentale de toute évaluation est la prise de décision et il devient dès lors important de connaître ce processus de décision. Il définit les phases du processus de prise de décision de la façon suivante :

a. La prise de conscience

- identifier les divers objets ou situations prévisibles au sujet desquels des décisions doivent être prises
- identifier les besoins non satisfaits et les problèmes non résolus
- identifier les circonstances qui pourraient être utilisées.

b. Le plan de la situation

- énoncer la situation décisionnelle sous la forme d'une question
- spécifier le nom des personnes qui doivent prendre les décisions
- formuler les diverses décisions possibles
- déterminer les critères qui serviront à évaluer les diverses décisions possibles
- déterminer les règles devant régir le choix d'une des décisions possibles
- déterminer le temps où la décision doit se prendre

c. Le choix

- recueillir et évaluer les informations relatives à chaque décision
- appliquer les règles de décision
- réfléchir sur la validité du choix effectué

- entériner le choix fait ou le rejeter et reprendre le processus

d. L'action

- déterminer les responsabilités relatives à l'implantation de la décision prise
- opérationnaliser la décision prise
- réfléchir sur la validité de l'opérationnalisation de la décision
- mettre à exécution la décision exprimée de façon opérationnelle ou reprendre le processus

2. Typologie des décisions :

STUFFLEBEAM et AL. (1971) proposent également une typologie des décisions en éducation : décisions de planification, décisions de structuration, décisions d'implantation, et décisions d'interprétation-reliance (tableau1).

Etapes	Evaluation de contexte	Evaluation de l'intrant	Evaluation du processus	Evaluation de produit
Objectifs	Définition de l'environnement, des besoins, des problèmes sous-jacents à ces besoins Détermination des buts et des objectifs	Identification des capacités du système des stratégies pour atteindre les objectifs et les modèles d'implantation appropriés pour atteindre les objectifs associés aux buts du programme.	Identification des faiblesses du programme dans son modèle ou application	Etablissement des liens entre les résultats, les objectifs, le contexte ; l'intrant et le processus
Décision	Planification	Structuration	Implantation et amélioration	Continuation-terminaison-modification-réorientation-recyclage

Tableau n°3 : Les étapes d'évaluation de STUFFLEBEAM

a. Les décisions de planification spécifient les changements majeurs que doit subir un programme. Les questions suivantes illustrent ces décisions : les buts du programme doivent-ils être modifiés ? Quels sont les besoins prioritaires auxquels le programme devrait répondre ? Quels comportements les étudiants soumis au programme devraient-ils manifester à la fin du programme ? Les décisions de planification s'adressent à la détermination des objectifs d'un programme.

b. Les décisions de structuration spécifient les moyens à prendre pour atteindre les buts fixés lors de l'étape de planification. Les questions suivantes illustrent ces décisions. Quelles qualifications les professeurs doivent-ils avoir ? Quelle est la méthode la plus propice pour permettre l'atteinte des objectifs ? Devons-nous prévoir des nouvelles installations ? Elles doivent considérer les variables méthodes, contenu des programmes, organisation pédagogique et administrative, cédule et horaire, installations, et budget. Les décisions de structuration s'adressent donc à l'élaboration d'un plan d'opérations.

c. Les décisions d'implantation sont celles qui sont prises lorsqu'il s'agit de mettre le plan en application. Le personnel enseignant doit-il être recyclé ? Devrait-on développer de nouvelles procédures ? Devrait-on consacrer des ressources additionnelles ? Devrait-on modifier l'horaire ? Les décisions d'implantation s'adressent donc à la mise en place, au contrôle et au raffinement du plan d'opérations.

d. Les décisions d'interprétation-reliance considèrent les réalisations ou les résultats de l'application d'un programme. Les besoins des étudiants sont-ils comblés ? Le projet faillit-il ? Les résultats valent-ils l'investissement ? Y-a-t-il eu un gain appréciable dans la performance des étudiants ?

e. Les décisions d'interprétation-reliance s'adressent donc à l'évaluation des résultats observés et, à la reliance, ou la continuation, ou la terminaison, ou la modification des opérations.

2.2.4.4 Modèle d'ALKIN (2)

ALKIN (1969) définit l'évaluation comme un procédé par lequel on vérifie les domaines où il s'agira de prendre des décisions, on détermine, recueille et analyse l'information jugée nécessaire pour prendre les décisions, on présente cette information à celui qui a la responsabilité de prendre des décisions afin qu'il puisse choisir entre plusieurs solutions.

Selon ALKIN, le type d'information de même que les instruments utilisés pour recueillir cette information seront différents suivant le domaine de décision. Ainsi, s'il s'agit de l'identification des besoins d'une population donnée, les informations seront différentes de celles que nécessitent l'évaluation du succès plus ou moins complet de deux programmes alternatifs. Aussi, les instruments utilisés pour recueillir ces informations pourraient également varier. Il insiste sur le fait que les données recueillies, et ce quel que soit le domaine, servent à alimenter des décisions ? Conséquemment, les procédures d'analyse doivent être subordonnées aux impératifs de celui qui prend les décisions. De plus, les données doivent être présentées à celui qui prend les décisions de telle façon qu'il puisse les

interpréter facilement et efficacement. Enfin, différents types de décisions peuvent exiger différentes sortes d'évaluation.

Le modèle d'ALKIN se présente en cinq phases :

- 1.) analyse de besoins
- 2.) planification du programme
- 3.) évaluation de l'implantation du programme
- 4.) évaluation de l'avancement du programme
- 5.) évaluation du résultat.

A chacune de ces phases correspond un type de décision particulier

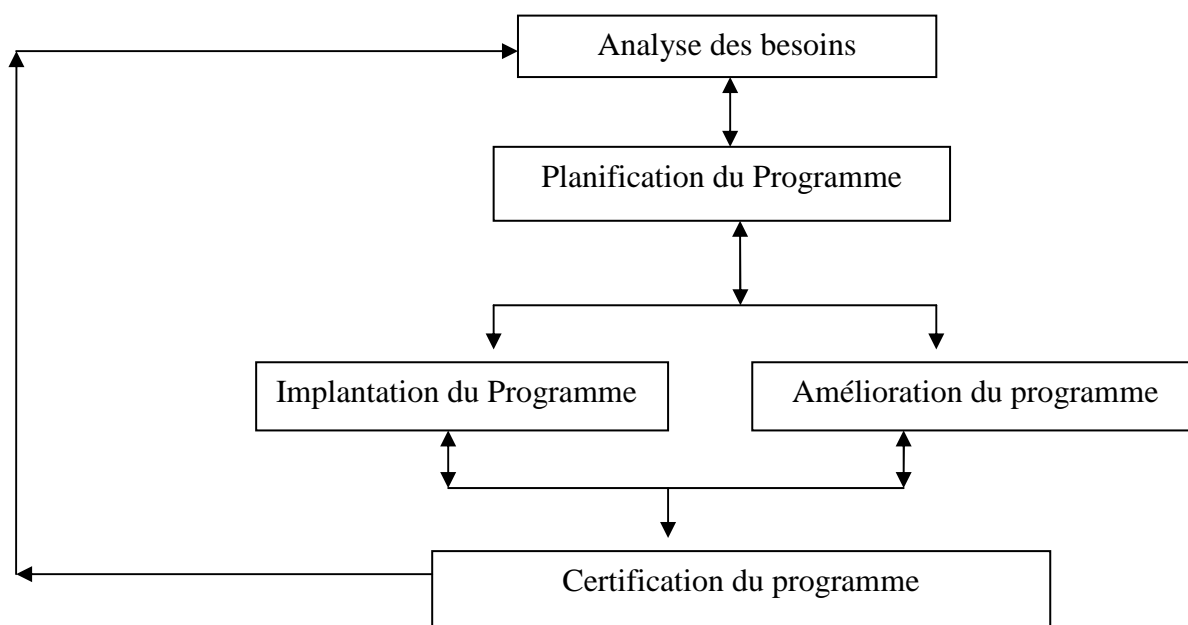


Figure n° 2 : Modèle d'ALKIN (1969)

1. Phase initiale

La phase initiale du modèle (analyse des besoins) d'ALKIN met l'accent sur la cueillette d'information concernant le degré d'atteinte des objectifs d'un programme d'études existant afin de dégager un ensemble de besoins pouvant être à la base d'un programme. Selon ALKIN, un besoin peut être conçu comme la distance qui sépare un objectif de la situation actuelle.

Le type de décision impliqué concerne la sélection d'un ensemble de besoins jugés comme prioritaires.

2. Planification du programme

Cette deuxième phase met l'accent sur l'information relative aux divers types de programmes pouvant permettre l'atteinte des objectifs identifiés à l'étape précédente.

Cette étape consiste d'une part à identifier un ensemble d'options de programme, et d'une part à déterminer celui pouvant le mieux satisfaire les besoins préalablement identifiés.

Le type de décision impliqué concerne la sélection d'un programme permettant l'atteinte des objectifs.

3. Evaluation de l'implantation du programme

Une fois la planification du programme terminée, il est nécessaire de recueillir de l'information quant à la façon dont le programme est implanté compte tenu de sa planification.

L'accent est porté sur une décision de type modification du programme ou soit du processus même d'implantation du programme.

4. Evaluation de l'avancement du programme

A ce stade, il s'agit de savoir jusqu'à quel point le programme permet l'attente des objectifs sur lesquels il repose.

2.3 L'ANALYSE DES BESOINS

Nous disons que la majorité des modèles contemporains de l'évaluation de programme (ALKIN, STUFFLEBEAM, STAKE) mettent en évidence et avec une insistance particulière, l'étape de l'analyse de besoins. Nous réitérons que les spécialistes de l'évaluation considèrent celle-ci comme l'amorce de tout processus de changement planifié (3). Mais qu'est-ce qu'une analyse de besoins ?

Les professionnels de l'éducation insistent de plus en plus pour que les programmes d'études répondent à des besoins précis. Ils insistent également sur la nécessité d'identifier les besoins d'une façon systématique et rigoureuse. Nous avons vu au chapitre sur les modèles contemporains de l'évaluation de programme que la majorité met en évidence l'étape analyse de besoins. On s'entend généralement sur le fait que l'analyse de besoins implique l'identification des besoins éducatifs lesquels peuvent donner lieu à la formulation de buts instructionnels à partir desquels des moyens peuvent être sélectionnés et mis en application pour favoriser la satisfaction de ceux-ci.

Nous nous proposons dans un premier temps de présenter certaines considérations théoriques en égard aux concepts besoin et analyse de besoins. Ces considérations nous permettent de situer le concept besoin dans le contexte éducatif d'une part et d'autre part de présenter le rationnel à la base du processus d'analyse de besoins.

Dans un deuxième temps nous nous proposons de présenter les dimensions pratiques du processus d'analyse de besoins en insistant sur le rôle et les fonctions de l'évaluateur aux niveaux de la problématique, de la stratégie d'analyse de besoins, de l'application de la stratégie et du rapport du responsable.

2.3.1 Notion de besoin

a. Besoin

Le concept « besoin » est à ce point usuel qu'il fait partie du vocabulaire courant et des conversations journalières de tous les individus. Ainsi, l'enfant parle de ses besoins, le consommateur et les services parlent de ses besoins particuliers, l'industriel parle des besoins de son entreprise, le travailleur social parle des besoins des assistés sociaux, le parent parle des besoins de ses enfants, le législateur parle des besoins de la société, l'étudiant parle de ses besoins d'appartenance et de réalisation, le professeur parle des besoins de ses étudiants à l'égard de sa discipline, le responsable de programme parle des besoins que veut combler un programme particulier. Il est fréquent d'entendre dire que tel programme politique, ou tel programme social ou encore tel programme éducatif fut développé pour répondre à des besoins précis.

Il n'est pas évident cependant que ces différentes manifestations du concept « besoin » véhiculent une seule et même signification. Conséquemment, il est important sur le plan du développement d'un programme d'études qui veut répondre à des besoins d'avoir une définition claire de ce concept.

La littérature offre plusieurs définitions du concept « besoin ». Suivant que l'on est de telle école de psychologie ou de telle autre, le concept aura telle connotation plutôt que telle autre. Certaines définitions lui associent l'idée de carence, d'autres de force, de motivation, certains parlent de tension de l'organisme, d'autres réfèrent à la notion de désir. On parle de besoins de base et de besoins sociaux, de besoins primaires et de besoins secondaires, on distingue besoins internes et besoins externes, on parle de besoins diffus et latents et de besoins manifestes.

On s'insiste sur le fait qu'il existe des besoins intérieurs à la personne et des besoins extérieurs à la personne ; on parle de besoins individuels et de besoins collectifs.

La considération de chacune des définitions pourrait être intéressante et instructive mais elle dépasserait certainement le cadre de ce travail. En ce sens, la définition que nous fournit le dictionnaire Robert nous satisfait pleinement. Le concept « besoin » y est défini de la façon suivante : « une exigence née de la nature ou de la vie sociale ».

b. Analyse de besoins : Considérations théoriques

1. Définition

En quoi consiste une analyse de besoins ? D'une façon globale une analyse de besoins a pour buts :

- d'identifier l'ensemble complet des buts éducatifs ;
- de déterminer leur importance relative.

Le résultat de l'analyse de besoins devrait faciliter les décisions de type planification comme le développement et la modification de programmes éducatifs en attirant l'attention sur les questions et les décisions les plus importantes d'une part et de justifier l'attention accordée à certains besoins de base à partir desquels les changements dans la performance des étudiants pourront être évalués d'autre part.

ENGLISH et KAUFMAN (1975) nous propose une définition plus articulée de l'analyse de besoins, ils définissent l'analyse de besoins comme :

- a. un processus qui consiste à définir les fins attendues (résultats, produits) d'une séquence donnée dans le processus de développement d'un programme
- b. un processus qui consiste à spécifier, d'une façon intelligible, ce qui doit être du ressort de l'école ainsi que sur le comment l'évaluer
- c. un processus empirique pour déterminer les résultats de l'éducation, et comme telle, elle consiste en un ensemble de critères à partir desquels des problèmes peuvent être dégagés et comparés ; un processus pour déterminer la validité des objectifs, et pour déterminer si des tests standardisés ou critériés doivent être utilisés et sous quelles conditions
- d. un outil de résolution de problème à l'aide duquel une variété de moyens peut être sélectionnés et mis en relation dans le processus de développement d'un programme
- e. un outil qui permet d'obtenir des informations quant aux écarts existant entre les résultats actuels et les résultats attendus, qui permet de placer ces écarts par ordre de priorité, qui permet de sélectionner les écarts les plus importants en terme de priorité d'action.

Donc, une analyse de besoins suppose l'identification de deux positions :

- 1.) statut actuel de l'étudiant
- 2.) statut désiré d l'étudiant.

et spécifie la distance ou l'écart existant entre ces deux pôles.

Le processus d'analyse de besoin est essentiellement empirique, ce qui suppose un certain nombre de postulats.

c. Les postulats de base

Elle ne peut être réalisée que si les postulats suivants tiennent :

- La réalité peut être connue, comprise, et représentée sous une forme symbolique
Comme l'analyse de besoins consiste à rendre explicite une réalité, il doit être possible de représenter celle-ci sous une forme symbolique, verbale ou mathématique.

- La réalité n'est pas statique. Par conséquent, l'analyse de besoins doit être un processus continu

- Tout peut être mesuré sur une quelconque échelle de mesure

- Les fins ou les buts de l'éducation peuvent être spécifiés

Avant de parler des considérations pratiques, ne serait-il pas important de signaler, de mentionner les avantages que procure l'analyse de besoins ?

d. Les avantages

Les auteurs traitant de l'analyse de besoins s'entendent généralement sur les avantages suivants :

- La connaissance des aspects les plus forts et les plus faibles de l'apprentissage des étudiants devrait favoriser une meilleure planification de programme

- Le fait d'avoir plusieurs groupes de répondants (parents, étudiants, professeurs, administrateurs) devrait permettre de découvrir les écarts manifestés quant à leur perception respective du comment l'école remplit son rôle

- Une analyse de besoins devrait permettre de couvrir les besoins non-anticipés ou diffus ou encore les causes des problèmes scolaires persistants et non résolus

- Une analyse de besoins devrait permettre une meilleure allocation et répartition des ressources monétaires

- Une analyse de besoins répétée à tous les deux ou trois ans devrait permettre de suivre l'évolution de la population scolaire

- A une époque où l'investissement scolaire est en baisse, une bonne analyse de besoins devrait aider à découvrir les causes des difficultés et des problèmes éprouvés par les étudiants et à déterminer les priorités pour une action corrective

- L'analyse de besoins devrait aider à la planification dans les secteurs spéciaux : éducation des handicapés, services de guidance et de santé, éducation vocationnelle et orientation professionnelle, besoins de groupes minoritaires, de groupes linguistiques différents.

e. Analyse des besoins : considérations pratiques

Le responsable d'un projet a un certain nombre de décisions à prendre. Afin que celles-ci soient des plus adéquates, il lui faut trouver de réponses valides et pertinentes à de nombreuses questions : Le problème est-il à ce point important qu'il justifie une analyse de besoins ? A quel type de besoins devons-nous nous intéresser ? Quelles approches pouvons-nous utiliser pour identifier les besoins ? Quels sont les avantages et les inconvénients de chacune ? Disposons-nous de ressources suffisantes pour appliquer l'approche choisie ? Quelle procédure avons-nous utilisé pour déterminer la priorité des besoins exprimés ?

Les réponses à ces questions pourraient amener le responsable à décider, par exemple, de procéder à l'analyse de besoins par une approche déductive, de considérer les besoins exprimés sous la forme d'objectifs spécifiques, d'utiliser une méthode graphique pour déterminer la priorité des besoins.

Le spécialiste appelé à intervenir à titre d'évaluateur a plusieurs rôles à jouer :

- Il doit aider le responsable du projet à définir et à circonscrire la problématique devant orienter l'analyse de besoins d'une part,
- Il lui faut également adapter, adopter ou élaborer une stratégie particulière d'analyse de besoins et l'appliquer.

1. La problématique

Dans un premier temps, l'évaluateur doit assister le responsable du projet à définir et à circonscrire le problème qui l'a amené à vouloir entreprendre de besoins d'une part et à déterminer le niveau de besoins dont il s'agit d'autre part. On ne saurait trop insister sur l'importance que revêt l'identification des paramètres d'un problème : elle devrait amener le responsable à prendre conscience de l'importance plus ou moins grande de celui-ci et par voie de conséquences l'aider à prendre une décision quant à l'opportunité et à la nécessité d'entreprendre un projet. Cette démarche qui consiste à situer le problème dans ses perspectives véritables devrait faciliter l'identification des moyens à prendre pour y trouver une solution.

D'abord, il s'agit de situer le problème par rapport au domaine scolaire affecté : s'agit-il d'un problème relatif à une matière scolaire comme les mathématiques par exemple, ou s'agit-il d'un programme de formation comme les techniques infirmières, ou s'agit-il d'un problème touchant les orientations du cours primaire. D'autre part, il s'agit de déterminer l'étendue et l'importance du problème : se manifeste-t-il au niveau d'une classe, d'une école, d'un district scolaire, ou au niveau de l'ensemble du système ? Enfin, il est important d'identifier les symptômes à l'origine du problème. De quelles informations dispose-t-on pour affirmer qu'il y a problème ? Quelles sont les sources consultées ?

L'évaluateur peut aider le responsable du projet à définir et à circonscrire le problème de diverses façons : il peut faire l'analyse et le critique des documents écrits, il peut faire appel à des groupes de discussion et/ou des groupes d'experts. Pour déterminer l'importance du problème et de ses composantes, il peut suggérer l'utilisation de techniques particulières comme la technique DELPHI, la technique du groupe nominal, la technique de l'incident critique. Il peut aussi faire appel à des techniques d'enquêtes comme les entrevues, les questionnaires, les échelles d'opinions. Il peut aussi utiliser des procédés non réactifs tels la consultation des éditoriaux de journaux, les rapports de recherche ou d'enquêtes produits par des chercheurs, par des associations éducatives, par des comités d'école, etc.

Il est également important de déterminer le niveau des besoins. Les besoins doivent-ils être formulés en termes de buts, d'objectifs généraux, ou d'objectifs spécifiques ? Les besoins peuvent être définis à des degrés divers de précision selon que l'on se situe au niveau de l'analyse d'un système, ou celui d'un programme d'étude, ou encore au niveau d'un programme de cours.

Dépendant du niveau auquel on se situe, la procédure pour réaliser l'inventaire de besoins sera différente, cependant l'approche globale sera fondamentalement la même.

2. La stratégie

Dans un deuxième temps, l'évaluateur doit adapter, adopter ou élaborer une stratégie particulière d'analyse de besoins et l'appliquer.

Par « stratégie » nous entendons la façon de conduire l'analyse de besoins, en somme l'évaluateur doit penser à un modèle d'analyse de besoins.

A ce niveau l'évaluateur a la responsabilité d'une part de faire l'inventaire des modèles et des approches d'analyse de besoins existants, d'autre part de les analyser sur le plan des avantages et des désavantages, et enfin de concert avec le responsable du projet, d'adapter, d'adopter ou d'élaborer une stratégie particulière. L'évaluateur aurait l'avantage à consulter les ouvrages des auteurs suivants : KLEIN et al. (1971), ENGLISH et KAUFMAN (1975), STTUFLEBEAM (1971), (5) etc.

La littérature n'offre pas de modèles d'analyse de besoins qui soient universellement acceptés.

Une fois le modèle déterminé, l'évaluateur doit l'appliquer, qu'il met en marche le processus d'analyse de besoins proprement dit. Nous avons vu que quelque soit le modèle envisagé, le processus comporte généralement quatre composantes :

- 1) la détermination du statut désiré
- 2) la détermination du statut actuel

3) l'identification, la description et l'analyse des écarts entre les composantes 1). et 2), et 4) la détermination des priorités.

A la fin de l'étape analyse de besoins le responsable du programme possède une liste de besoins jugés prioritaires. Comme nous l'avons mentionné, ces besoins peuvent être exprimés en termes de buts, d'objectifs généraux, ou d'objectifs spécifiques. Cette liste de besoins constitue le point de départ de l'étape planification de programme.

Cette étape de planification de programme fera l'objet de notre recommandation et perspective de ce travail.

Toutefois, il est judicieux de présenter et décrire ici également l'ingénierie de formation avant d'entrer dans la méthodologie. L'intérêt de l'ingénierie de formation n'est plus à démontrer car elle montre les voies et les moyens pour pouvoir piloter la fonction « formation » dans un cursus de formation.

2.3.2 L'ingénierie de formation

La démarche de l'ingénierie de formation

La méthodologie d'élaboration de formation doit obéir au schéma suivant :

Analyse de la demande	Décrire les métiers Les activités, les tâches, son environnement, son évolution	Ingénierie de la demande
Structuration de l'offre	Définir les objectifs terminaux (compétences) Quels savoir, savoir faire, savoir être	Ingénierie de l'offre
Cibler le public Quels sont les profils d'apprentissage, les projets professionnels, les pré-acquis des apprenants	Dériver, spécifier et opérationnaliser les objectifs : quelles sont les différentes étapes d'apprentissage pour atteindre ces objectifs terminaux	Prévoir les conditions matérielles Où, quand, avec quels moyens, en combien de temps
	Définir le contenu : quelles notions habilités devront être acquises à chaque	Ingénierie pédagogique

	étape Décider d'une progression : quelle synchronisation Prévoir les méthodes : comment le contenu sera-t-il abordé pour la meilleure efficacité pédagogique ? Quels sont les moyens de régulations mise en place Prévoir et concevoir des supports des supports de formation (document, audio, visuel, etc.)	
	Prévoir l'évaluation de la formation : comment sera évaluée l'atteinte des objectifs	Ingénierie de l'évaluation

Tableau n°3 : La démarche de l'ingénierie de formation

De même, la méthodologie d'élaboration du référentiel de formation est un processus qui doit également obéir à la figure suivante :

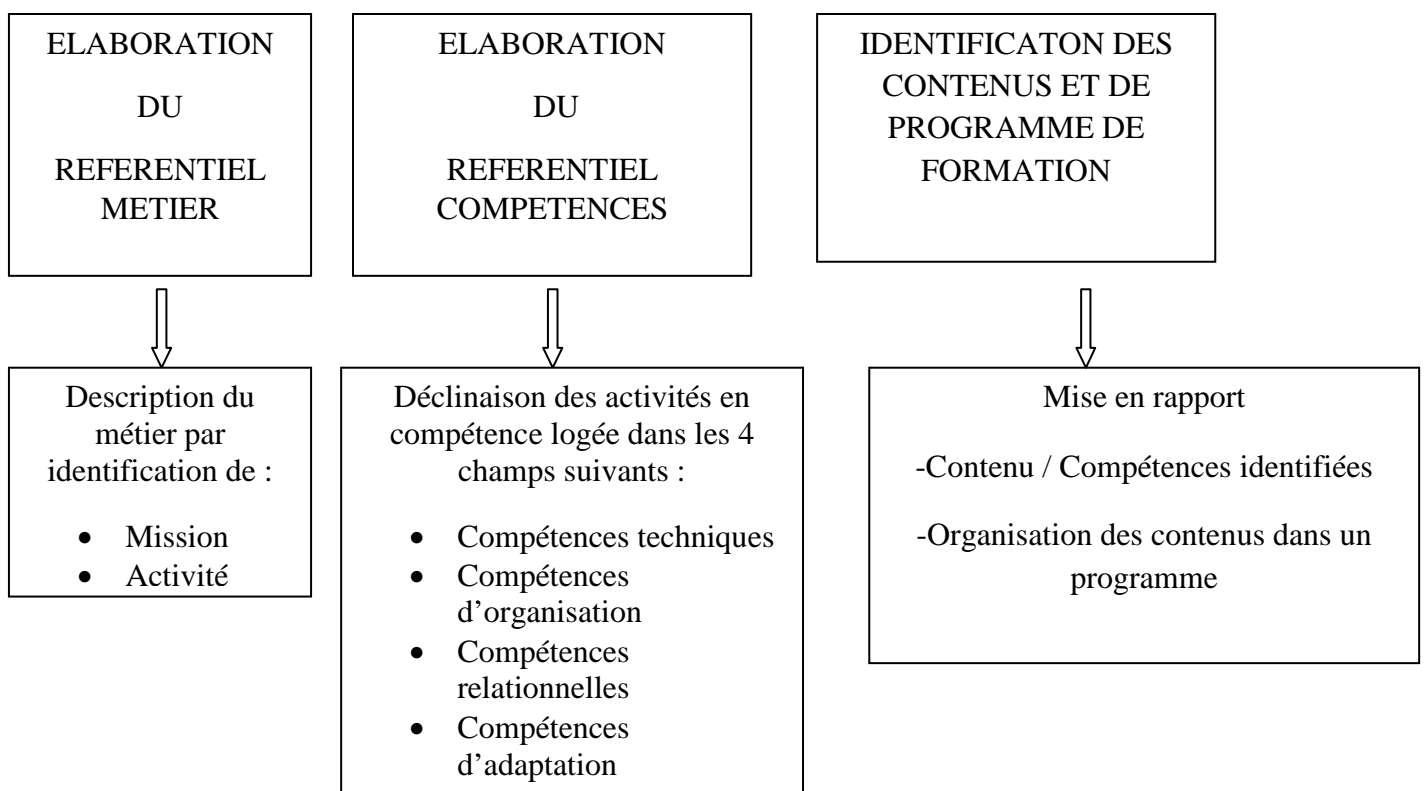


Figure n°4: Elaboration du référentiel de formation

LA MISE SOUS CONTROLE D'UNE ACTION DE FORMATION

Connaissance du public	→ Qui se forme ? Dans quelle perspective ? Dans quel contexte ?
Objectif de formation	→ En fin de formation que devront savoir faire les stagiaires ?
Pré-requis	→ Au départ, que savent faire ceux qui se forme ?
Contenu	→ Que doivent-ils assimiler pendant la formation ?
Séquence de formation	→ Quelles sont les étapes ?
Scénario de formation	→ Dans quel ordre vont se succéder les étapes des activités ?
Méthode	→ Comment s'y prendre pour que les stagiaires apprennent ?
Cadre de contraintes	→ Quelles sont les contraintes de travail pendant la formation ?
Activité de formation	→ Que leur propose-t-on de faire ?
Evaluation	→ Comment mesurera-t-on que les objectifs sont atteints ?
Objectifs opérationnels	→ Tâches principales et activités professionnelles à réaliser après la formation

Tableau n°5 : La mise sous contrôle d'une action de formation

LE REFERENTIEL DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES (METIERS)

le métier / emploi :	La mission est la raison d'être de l'emploi.
Mission	Les activités permettent d'identifier ce qui est attendu du titulaire dans l'emploi
Activités	
Les responsabilités :	Les responsabilités sont les engagements que l'on prend et que l'on doit tenir dans l'exercice des activités
Garantir	
Assurer	
Contribuer	
Les pré-requis :	les pré-requis indiquent les conditions d'entrée dans l'emploi ou les conditions particulières de l'emploi
Diplôme	
Expérience professionnelle	
Qualités	
Compétences	
Les étapes	Les étapes expriment les différents stades par lequel chacun passe jusqu'à la maîtrise complète de son métier.
Débutants	
Confirmé	
Expérimenté	

Tableau n°6 : Le référentiel des activités professionnelles

2.4 HYPOTHESE

Comme nous avons dit que notre problème consiste de savoir les catégories socioprofessionnelles des sortants diplômés de l'Ecole Normale Supérieure, alors il s'avère évident qu'à l'issue de leur formation la plupart des sortants ne seraient pas recrutés par l'Etat. Les raisons avancées sont multiples et nous avons, dans le cadre de cette étude privilégié les hypothèses ci-après :

- a. l'absence de l'engagement décennal comme auparavant serait une des raisons qui obligent les sortants à appréhender d'autres fonctions
- b. la durée très longue du chômage obligerait les sortants de changer de métier
- c. la perte des postes budgétaires des aînés leur entraîneraient de virer vers d'autres métiers
- d. la plupart des étudiants sont mariés ou se marient pendant leurs années de formation et seraient donc obligés de trouver des emplois pour la survie de leur famille
- e. en ce qui concerne les compétences et l'assurance dans l'exercice d'un métier, les répondants seraient unanimes que le contenu de formation devrait être adapté à la réalité de l'environnement socio professionnel.

CHAPITRE. 3

METHODOLOGIE
ET
RESULTATS

3. METHODOLOGIE ET RESULTATS

Dans ce troisième chapitre qui est la partie méthodologique, nous allons suivre un plan qui a été établi par BEAUD (1)

3.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE (1)

3.1.1 Caractéristiques de l'étude

C'est une étude descriptive dans la mesure où nous essayons de décrire d'une façon plus détaillée le cadre de notre étude. Et par la suite nous présenterons les résultats d'une manière descriptive également.

3.1.2 Délimitation des besoins de l'information

Ce travail vise à atteindre les objectifs assignés à l'établissement de formation, à savoir d'assurer, la formation initiale des enseignants du secondaire, la formation des encadreurs de l'éducation, le perfectionnement et le recyclage des enseignants et des encadreurs, et la recherche en matière d'enseignement et d'éducation. Ce qui nous préoccupe est de savoir le non recrutement-nomination des sortants. D'où, nous voulons savoir les informations sur la perte du poste budgétaire et sur les catégories socioprofessionnelles de prédilection des sortants face au problème d'embauche qui se présente à la fin de leur parcours. Ces informations constituent les éléments constitutifs du questionnaire et des entretiens.

3.1.3 Le modèle d'analyse des besoins

Nous voulons mettre en exergue dans ce travail la place de trois grands principes fondamentaux dans une dynamique d'organisations, à savoir :

- L'ingénierie de formation
- L'analyse des besoins
- L'évaluation des programmes

Ces trois principes respectés, la perte de poste budgétaire devrait ne pas se poser, le comportement organisationnel et la gestion des organisations ne sont pas bafoués.

3.1.4 La collecte des données

3.1.4.1 Les sources d'information

a. Choix de la clientèle

Les sortants diplômés de l'I.N.S.E.P.S, E.N.III et de L'E.N.S de l'année 1974 à 2005

b. Dimension de l'échantillon

Etant donné que la scolarité ne soit capable de fournir le nombre exact du nombre réel des sortants, nous avons établi notre population à partir des procès verbaux de délibération des examens par promotion d'année de sortie. En effet, la population étudiée porte sur l'ensemble des sortants qui s'élèvent à 720 individus.

c. Les variables en cause

Cette étude comprend essentiellement deux phases :

a. Une phase descriptive visant à faire état d'une situation, à partir d'une problématique liée au non embauche des sortants. Cette phase s'est opérée en recueillant des informations sur la situation professionnelle des sortants.

b. Une phase comparative axée sur la détermination des catégories socio professionnelles de prédilection des sortants.

3.1.4.2 Description des conditions de la collecte des données

Nous disons simplement que les étudiants de 5^{ème} année sont appelés à réaliser un travail de recherche qui est soumis à l'approbation d'un directeur-rapporteur. Ce dernier est en quelque sorte le tuteur dirige l'étudiant dans l'exécution du travail de sa phase exploratoire jusqu'à la soutenance.

a. La période de la collecte des données

La fixation de la période de cueillette des données a été en fonction de certains facteurs déterminants :

- le temps utile pour ventiler le questionnaire auprès de la population accessible et maximiser le taux des retours des réponses
- la période de disponibilité optimale des différents groupes cibles. En considération de ces facteurs, le recueil des données s'est étalé entre le début du mois de mai 2010 à la fin du mois d'août 2010.

b. La formule de retour

Pour minimiser la lenteur et le taux de déperdition du courrier, la formule de retour consistait à déposer le questionnaire dûment rempli auprès d'une personne ressource à qui nous avons convié pour prêter mains fortes.

Un délai de trois semaines était alloué aux répondants pour leur permettre d'inscrire convenablement leurs réponses et de remplir le questionnaire à leur rythme.

Ayant constaté qu'une semaine passée, aucune réponse ne nous est parvenue, nous étions obligé d'utiliser la deuxième formule d'instrument privilégiée tels que les entretiens semi-directifs auprès des répondants déclarant préoccupés par leur fonction et par conséquent n'ont pas de temps pour répondre par écrit notre questionnaire

3.2 L'INSTRUMENTATION

3.2.1 Le questionnaire

L'instrument de mesure développé pour les fins de cette recherche spécifie les éléments d'information utiles pour la mise en opération des différentes variables en cause, ainsi que les critères d'une collecte scientifique des données. Dans cette recherche, nous avons privilégié le questionnaire comme instrument de base pour colliger les informations se rapportant à l'objet de notre recherche. Notre choix s'est porté sur cette approche pour des raisons de disponibilité en termes de temps, d'efficacité et de facilité relative d'administration lorsqu'on s'adresse à des groupes numériquement importants. Le questionnaire est un outil exploratoire qui doit traduire les objectifs de la recherche en question particulière ; les réponses faites à ces questions fourniront les données qui servent à vérifier les hypothèses ou à explorer le champ visé par les objectifs de la recherche.

3.2.2 Les entretiens

Il s'agit d'un deuxième instrument utilisé. Désormais lors de la distribution du questionnaire nous avons constaté que beaucoup refusent le questionnaire. Cette situation nous oblige de recourir à l'entretien directif ou semi-directif. Par directif nous avons rempli à la place du répondant qui refuse de remplir le questionnaire.

Par contre l'entretien semi-directif est utilisé auprès des personnes qui ne reçoivent pas le formulaire et ne veulent pas n'ont plus d'être interviewé de façon formelle. Pour ce faire nous avons utilisé un dictaphone caché.

3.2.3 Analyse de contenu des documents

Différents types de document ont été utilisés et analysés pour nous permettre de connaître suffisamment le cadre général de notre étude mais l'un de a été privilégié : les statuts juridiques des établissements. Ces établissements sont l'I.N.S.E.P.S, l'E.N.III et l'E.N.S.

Etant donné le temps et les moyens impartis à notre travail, ainsi que le non disponibilité des hauts responsables (DRH, DAAF, FOP, FINANCE et BUDGET), ils n'ont pas pu nous fournir les éléments pertinents relatifs à l'utilisation d'un poste budgétaire et la sauvegarde de celui-ci dès l'ouverture du concours jusqu'à la nomination à la fonction publique en qualité de fonctionnaire.

3.2.4 Description de l'instrument de mesure

Les questionnaires utilisés comportent 10 items mais nous spécifions qu'une lettre d'accompagnement y est annexée.

a. Généralité sur les répondants

Cette section vise principalement à recueillir des informations sur le répondant. Les sujets sont repartis selon leur année de sortie et les fonctions exercées soit enseignants d'EPS ou d'autres fonctions. Il est à noter aussi leur nombre d'année de chômage.

b. La quantification du matériel

Nous avons utilisé une forme de questionnaire bien précise portant 10 items qui remplissent les besoins d'informations que nous voulons recueillir.

En effet, les informations recherchées porte éventuellement sur les perceptions et les opinions des répondants sur leur degré de satisfaction par rapport aux dimensions formation, psychopédagogique et de l'évaluation de programmes de formation ayant existé et en vigueur.

3.3 STRATEGIE D'ANALYSE DES BESOINS

3.3.1 Identification des étapes du processus d'analyse

Après avoir jugé que le délai fixé de trois semaines est expiré, nous avons procédé au rassemblement des questionnaires retournés. Cette phase nous a permis d'enregistrer les données suivantes :

- Nombre des sortants : 720
- Questionnaires distribués : 150
- Questionnaires retournés : 58

Il est à préciser que 10 entretiens ont été réalisés au moment de la collecte des questionnaires. L'analyse des résultats porte donc sur les 58 dossiers et sur l'exploitation des entretiens réalisés.

3.3.2 Regroupement des données

Il s'agit d'enregistrer les données recueillies, soit dans un tableau, soit sous forme de résumé succinct. Les deux premiers tableaux recueillent les informations sur :

a. Les renseignements généraux sur les répondants :

Suivies immédiatement des réponses relatives aux choix des métiers exercés et des rectificatives susceptibles d'appliquer en vue de valoriser les formations et l'importance et l'assise de l'établissement

Statuts	Etablissements		
	INSEPS	EN III	ENS
Fonctionnaire enseignant d'E.P.S	3	3	7
Fonctionnaire non Enseignant E.P.S	2	11	18
Non Fonctionnaire mais Enseignant d'E.P.S	3	5	6

Tableau n°7 : Renseignements généraux sur les répondants à l'enquête

Malheureusement, notre étude de cas n'a pas permis de déterminer exactement le pourcentage ou le nombre de personnes (titulaire du diplôme de professeur d'EPS) enseignant dans un profil professionnel déterminé.

b. les renseignements sur les fonctions exercées par les répondants

étudiants sortants exerçant l'enseignement de l'EPS mais occupe d'autre fonction	Etudiants sortants qui n'exercent pas l'enseignement de l'EPS
<ul style="list-style-type: none"> - Chefs de service des centres sportifs universitaires ; - Formateurs des arbitres ; - Présidents de la commission des officiels techniques ; - Arbitres nationaux ; - Officiels techniques au sein des fédérations malgaches d'athlétisme, de natation et de cyclisme ; - Bureaucrates ; - Chefs Départements à l'ANS ; - Formateurs à l'ANS ; - Responsable sport AKAMASOA ; - Entraîneurs nationaux ; - Secrétaires ; - Entraîneurs de clubs sportifs et associations sportives ; - Intervenants en tant que formateurs à l'ANS ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Marchands de voiture - Journalistes - Personnels administratifs dans les entreprises et sociétés privées - Inspecteurs de police - Commissaires de police - Inspecteurs des impôts - Businessman - Administrateurs civils - Responsable de projet chez Handicap International - Employés service financier dans les entreprises et sociétés privées - Chorégraphe TAHALA RARY HASINA - Directeurs de CEG

<ul style="list-style-type: none"> - Employés au Ministère de la Jeunesse et des Sports - Journalistes sportifs - Journaliste politique - Coordonnateurs sport scolaire CISCO - Chefs de service DREN et CISCO - Directeurs au ministère de la jeunesse et des sports - Vacataire ANS - Professeurs de danse - Professeurs d'aérobic ; de fitness et de danse sportive - Vice président SOS VILLAGES DES ENFANTS 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrepreneurs - Chefs d'entreprises - Chauffeurs de taxi - Chauffeurs de taxi-brousse - Marchands et épiciers - Artisans - Directeurs - Vendeurs de devise - Vendeurs d'or - Restaurateurs - Cadres d'entreprise - Responsables du sport dans les entreprises et les sociétés privées - Collecteurs de pomme de terre - Collecteurs - Agents de travaux publics - Gérants d'hôtel - Agent port TAMATAVE - Mouvements sportifs - Personnels JIRAMA - Esthéticiennes - Députés - Sénateurs - Médecins diplômés d'ETAT - Chefs de région - Chargé de programme PNUD
--	--

Tableau n°8 : Renseignements sur les fonctions exercées par les répondants

Les catégories socioprofessionnelles prisées sont classifiées comme suit :

Patron industriel	Professions libérales	Cadres supérieures
Chef d'entreprise	Marchand de voiture Chorégraphe Vendeur de devise Vendeur d'or Esthéticiennes Businessmans	Entrepreneurs Cadre d'entreprise Gérants d'hôtel Députés Sénateurs Médecins diplômés d'Etat Chef de région
Employés	Ouvriers	Travailleurs agricoles
Personnels administratifs dans des entreprises et sociétés privées Responsable projet Employés finances Responsable sport dans les entreprises privées Responsable JIRAMA	Chauffeur de taxi Chauffeur de taxi brousse Epiciers Artisans Agent de travaux publics Agent port Tamatave	Collecteurs de pomme de terre Cultivateurs

Tableau n° 9: Classification par catégories socio professionnelles

A la question posée sur le contenu de la formation, le résultat montre que le contenu de formation est bon, toutefois la formation nécessite des rectifications telles que :

- l'encadrement des étudiants lors du stage pédagogique
- les disciplines d'enseignement à rectifier
- les absences et les retards des étudiants
- relation entre les étudiants et les professeurs : trop de familiarité
- modalité de recrutement au concours d'entrée
- l'horaire trop chargé
- approfondissement de la méthodologie de l'entraînement
- manque d'adéquation formation emploi
- connaissance générale de l'environnement sportif à améliorer, à rectifier, à maîtriser
- suivre l'évolution de l'E.P.S et se mettre à jour sur les situations mondiales
- recrutement des enseignants juste après la sortie de l'établissement
- rectification de la pédagogie
- communication entre les stagiaires et les conseiller pédagogiques
- améliorer la didactique
- manque d'infrastructure et des matériels didactiques dans les écoles de formation :
1ballon pour 10 étudiants
- nombre d'étudiants trop nombreux

- recruter des spécialistes pour former les étudiants
- le recyclage périodique et nécessaire
- participation à tous les stages organisés et existés
- manque d'esprit d'innovation, esprit de recherche, esprit de créativité par la qualité personnel.

Ces résultats montrent la véracité du modèle d'évaluation du programme.

Nous précisons désormais que les raisons avancées pour exercer d'autre fonction sont résumés comme suit :

- manque de poste budgétaire
- retard de la nomination
- proposition de salaires encore plus motivants que celles proposées par l'Etat
- récupération par une société en tant que sportif et employé
- recherche d'argent rapide
- refus d'affection
- recherche d'autres débouchés pour éviter le chômage
- poste politique
- promotion du sport dans d'autre domaine
- expériences dans d'autres domaines
- forte concurrence des mercenaires qui acceptent le poste d'enseignant d'E.P.S dans les écoles privées et qui acceptent de très bas salaires

CONTENU DE LA FORMATION	NOMBRES	POURCENTAGES
BON	24	41.37
MOYEN	26	44.85
MAUVAIS	02	03.44
SANS REPONSES	06	10.34
TOTAL	58	100

Tableau n°10 : Résultats sur 58 étudiants sortants enquêtés sur la perception et l'opinion des répondants sur le contenu programme de formation.

Et pour mener à bien ces rectifications, les étudiants sortants de l'établissement de formation suggèrent :

- créer son propre entreprise (école des sports)
- spécialisation soit en enseignant d'EPS, soit administration sportive, soit cadre sportif
- étalonner sur une durée assez longue le volume horaire
- favoriser la reconversion des anciens pratiquants de haut niveau
- recyclage des formateurs tous les ans pendant les vacances de Noël, Pâques et grandes vacances sur l'amélioration des intervenants pédagogiques
- clarté du syllabus pour améliorer la progression pédagogique
- modalité de recrutement strict, ferme, rigoureux et national
- améliorer la pédagogie pratique et théorique
- recruter des spécialistes à la matière
- ajouter d'autre matière nécessaire pour l'enseignement de l'E.P.S
- renforcer le français et l'anglais
- améliorer les infrastructures et les matériels didactiques
- renforcer la didactique des disciplines ainsi que la progression pédagogique
- instaurer le statut particulier des normaliens : sortants de l'E.N.S et de l'E.N.III
- faire des échanges avec d'autre université
- recruter des professeurs qualifiés tant sur le plan formation et rationnelle
- introduire dans la formation l'utilisation des nouvelles technologies : TIC et TICE
- les professeurs qualifiés doivent montrer leurs compétences
- s'ouvrir d'autre horizons de connaissance, en terme de connaissance il n'y a pas de limite d'âge
- donner plus de motivation aux élèves
- conscient des rôles spécifiques de l'E.P.S
- encourager les étudiants à poursuivre leurs études au bénéfice des élèves, sportifs et des personnels intéressés par la pratique des activités physiques et sportives

3.4 RESULTATS ET DISCUSSION

3.4.1 Perception du programme par les répondants

Le résultat donné dans le tableau n°10 ci-dessus montre que :

- 1) La majorité des répondants (41.37%) jugent que le programme est bien mais nécessite une rectification de quelques modules
- 2) Tandis que 44.85% estiment que la formation est moyenne d'où la nécessité d'une rectification notamment sur les plans didactique, pédagogique et méthodologique de

l'intervention des formateurs et le suivi intensif des stagiaires durant les stages pratiques, en un mot, ils suggèrent d'une part une amélioration de l'intervention des enseignants sur le plan didactique et pédagogique d'une part et, d'autre part une restructuration de l'école en enrichissant le curricula de formation.

3.4.2 Statut souhaité par les répondants

Que l'école s'adapte à « l'objectif emploi » des stagiaires et que ces derniers soient embauchés par l'Etat à l'issue de la formation compte tenue de l'offre et la demande des établissements scolaires voire du système éducatif malgache basé sur la démocratisation de l'enseignement.

3.4.3 Synthèse générale des résultats

A la lumière des résultats obtenus et sur la base de la problématique de départ et de l'hypothèse de l'étude, nous déclarons sans ambages le poste budgétaire est introuvable au moment de la nomination des sortants. Les raisons sont difficiles à percevoir car les principes de l'ingénierie de la formation ne sont pas respectés

Par ailleurs nous pouvons faire mention du politique administratif qui repose sur la ploutocratie c'est-à-dire que les dirigeants utilisent le poste budgétaire à d'autres fins qui favorisent les parents proches en embauchant des chauffeurs, femmes de ménage au détriment des bénéficiaires. (15)

3.5 **RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS**

3.5.1 Suggestions à partir des résultats de l'enquête

Nous retiendrons comme suggestions et recommandations les idées émises qui ne sont pas stipulées dans les textes règlementaires régissant les statuts juridiques de l'établissement. Ainsi avons-nous inventorié les grandes lignes offertes par les répondants :

- créer son propre entreprise
- restructuration de la formation en spécialité
 - a. enseignante d'EPS,
 - b. soit administration sportive
 - c. soit cadre sportif
- mise en place d'une formation de courte durée
- recyclage des formateurs tous les ans pendant les vacances de Noël, Pâques et grandes vacances sur l'amélioration des intervenants pédagogiques
- la formation continue et permanente dont le contenu de formation porte sur :
 - a. le renforcement linguistique en français et en anglais

- b. la gestion des infrastructures et les matériels didactiques
- c. le traitement didactique des disciplines sportives et autres
- d. le respect des statuts particuliers des normaliens sortants de l'E.N.S filière E.P.S
- e. l'instauration des échanges des étudiants avec d'autre université dans le cursus de formation
- f. le recrutement des professeurs qualifiés et chevronnés
- g. l'introduction dans la formation l'utilisation des nouvelles technologies : TIC et TICE
- h. l'élargissement du champ d'action de l'établissement à d'autres horizons de professions
- i. l'encouragement des étudiants sortants à poursuivre leurs études post universitaires.

3.5.2 Suggestions personnelles

Nous avons vu que le chômage est de longue durée. Dans ce fait, la mission de l'établissement devrait être complétée d'une formation permettant une plus grande adaptabilité des sortants. Celle-ci est vue comme un outil de lutte contre le chômage. Ainsi l'établissement est-il appelé à créer des conditions permettent de développer les compétences des individus ? Bref, l'établissement serait un lieu d'apprentissage de formation et de transformation, en d'autres termes les formés y viennent pour former, se former et se transformer.

Pour mettre en œuvre ce projet, car il s'agit bien d'un projet, il faut tenir compte avant tout des expériences de formation vécues. Nous pouvons avancer sans ambages que la formation projetée à l'E.N.S est spécialement destinée aux enseignants d'E.P.S du second degré. Mais notre propos tient donc compte des catégories socioprofessionnelles occupées par les sortants en attente de leur affectation, car le poste se volatilise pour des raisons inavouées par les responsables administratifs et financiers des départements utilisateurs des sortants.

Au terme de cette étude, nos principales conclusions qu'on peut en tirer se réfèrent à trois questions principales qui englobent l'essentiel de notre problématique : la perte du poste budgétaire est-elle compréhensible ? Et ne serait-il pas possible de donner des moyens de le suivre et le contrôler ? Les répondants ont-ils une connaissance raisonnable des finances publiques ? Ont-ils également une connaissance suffisante sur le processus de recrutement des fonctionnaires de l'Etat ?

Tenant compte des suggestions émises par les répondants ci-dessus, nos propositions seraient formulées comme suit et l'emphasis serait mise sur l'ingénierie de la formation, de l'analyse des besoins et de l'évaluation de programmes. Ce sont, en fait les théories qui sous-tendent ce travail.

3.5.2.1 Sur le plan juridique :

Les missions assignées à l'établissement restent sans changement et sont les suivantes:

1. la formation initiale des enseignants du secondaire
2. la formation des encadreurs de l'éducation
3. le perfectionnement et le recyclage des enseignants et encadreurs du secondaire
4. la recherche en matière d'enseignement et d'éducation.

Le contenu de formation devrait être adapté en fonction des métiers recensés ci-dessus d'où l'ajout des disciplines dans le contenu programme de formation, telles que :

- marketing et marketing appliqué au sport
- gestion financière et comptabilité
- entrepreneuriat (création d'une entreprise)
- cadre légal
- évaluation et prise en charge du pratiquant
- développement du comportement professionnel
- pratique personnelle
- activité physique et santé
- option libre
- pratique scolaire et non scolaire en activité physique et sportive
- gestion d'une organisation sportive privée
- étude de cas
- observation de la performance
- stratégie et management projet
- droit générale
- droit de la fonction publique
- droit des affaires
- droit du travail
- droit du sport
- économie générale et économie du sport
- politiques éducationnelle
- anthropologie des pratiques physiques et sportives
- ethnologie

- activité de l'entraîneur en compétition
- planification et régulation de projet de performance
- tourisme sportif
- civilisation malagasy
- histoire et géographie de Madagascar
- préparation à la recherche emploi
- motivation, conflit, travail en équipe
- pratique du sponsoring et événementiel
- gestion des équipements sportifs
- communication et événementiel sportif
- civilisation malagasy
- français et anglais
- TICE

Ces suggestions ne sont que des propositions qui méritent encore plus de réflexion et notamment la conception et l'élaboration du plan de formation reviennent de droit au Ministère commanditaire de la formation. Par ailleurs, le contenu de formation est, pour l'Etat et par chacune d'elle fixé par arrêté conjoint du Ministre intéressé et du Ministre chargé de la fonction publique, cet arrêté peut proposer une liste d'option, ce qui esquisse un assouplissement notable des principes initialement conçus. En bref, le conseil scientifique de l'établissement ayant l'initiative de cette formation conformément à la politique de l'Etat est chargé de l'exécution de cet arrêté.

3.5.2.2 Sur le plan gestion du poste budgétaire

Notre souci est de savoir comment ne pas perdre le poste budgétaire affecté à une promotion engagée dans la formation initiale des enseignants, la formation des encadreurs de l'éducation. Nous affirmons que la vocation et la mission première de l'E.N.S est de former des enseignants. Nous sommes persuadés et convaincus que le processus d'exécution des dépenses publiques voire le règlement général sur l'exécution du Budget Général de l'Etat et la gestion des crédits de fonctionnement et d'investissement existe et en vigueur. Le présent règlement détermine les modalités d'application de la gestion des dépenses publiques visant plusieurs objectifs tels que :

1. la loi des finances ;
2. l'ouverture ou la mise à disposition des crédits, sous forme de Budget d'Exécution.

Afin de poursuivre le suivi et le contrôle des crédits alloués, la supervision, le contrôle et le suivi revient de droit au Contrôleur des Dépenses Engagées car « Toute

dépense fera l'objet de l'émission d'un titre d'engagement financier, visé par le contrôle des dépenses engagées. Toute prestation fournie sans ce titre n'engage pas l'Etat ; quelle que soit l'autorité ayant engagé la dépense. De la sorte, les prestataires seront aussi responsabilisés. »

Et ainsi donc par où le bas blesse. Si le contrôle est défaillant où va-t-il alors le pays et surtout les fils de ce pays qui subissent l'irresponsabilité des contrôleurs ? Quels sont le rôle et la place de ces contrôleurs dans la gestion financière de l'Etat ?

La meilleure solution est donc bel et bien la justice voire la chambre administrative. Mais la meilleure voie possible est de former, d'informer le citoyen sur les procédures nécessaires à entreprendre au cas où les avantages acquis disparaissent d'une façon illégale.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, les principales conclusions qu'on peut en tirer se réfèrent à deux questions fondamentales qui englobent l'essentiel de notre problématique :

1. l'écart entre le statut actuel (établissement de formation des maitres du second degré de l'enseignement secondaire) et le statut souhaité (formation des maitres polyvalent) est-il appréciable ?
2. les répondants ont-ils une connaissance raisonnable du programme de formation et des procédures de recrutement, de formation et de nomination ?

D'une façon générale et au-delà de quelques nuances, nous pouvons assumer au vu des résultats obtenus que la majorité que l'écart entre le statut actuel et le statut souhaité est appréciable. Nombreux sont les sortants qui se reconvertissent vers d'autres métiers car la perte du poste budgétaire entraîne un long chômage allant de cinq ans à dix ans et plus.

S'agissant de la connaissance des procédures, les résultats semblent indiquer que la connaissance que ces répondants ont de ce document est partiel, mitigée sinon négligeable.

Il semble que les répondants ne sont pas au courant des procédures des concours administratifs surtout quant au degré de connaissance des procédures de poursuite des entités ou responsables qui portent préjudices aux victimes de la perte du poste budgétaire.

Pour pallier ces lacunes, l'ingénierie de formation, l'analyse des besoins et l'évaluation de programme sont importantes à intégrer au cursus de formation des étudiants qui s'inscrivent au département E.P.S en vue de devenir professeur d'éducation physique et sportive.

En outre, il est important, en plus des suggestions émises par les répondants et nous même, de :

- développer des instruments de mesures qui serviront à déterminer l'atteinte des objectifs et par extension à juger de l'efficacité du programme
- formuler des recommandations pour une évaluation du programme d'études et de mettre en place un système de contrôle (suivi-évaluation) du système de gestion de la formation.

Cette situation nous amène également à affirmer l'intérêt de l'évaluation du programme. En terme globaux, l'importance de l'évaluation consiste à examiner le passé pour mieux prédire et maîtriser l'avenir. Plus précisément l'évaluation est un processus qui permet de déterminer et de juger la valeur des résultats des activités antérieure, ce qui permet de prédire les résultats des activités qui pourraient être éventuellement entreprises.

Selon cette conception, l'évaluation est un mécanisme de rétroaction sur les décisions ce qui la place à l'intérieur du processus de gestion.

La détermination des besoins en évaluation et ses buts nous permet de soutenir des décisions sur la continuation, la modification, l'annulation ou la répétition du programme.

Dans ce cadre, le but de notre étude sert à :

- augmenter la connaissance de l'environnement du programme de formation (Ministères de Plan, des Finances et du Budget ; Ministère de la fonction publique du travail et des lois sociales, etc.) et des procédures des concours administratifs du début jusqu'à la fin
- aider l'équipe de gestion du programme à prendre des décisions appropriées et opportunes, facilitant ainsi des modifications positives dans l'exécution du programme.

Etant données que les répondants n'ont pas la connaissance suffisante de la gestion financière des deniers publics en l'occurrence le processus de sauvegarde d'un poste budgétaire, nous suggérons également, dans le cadre de ce travail de retenir comme unités d'enseignements les stages en administration centrale en vue d'une immersion dans les départements tels que les Ministères de la Fonction Publique, l'Education Nationale la Jeunesse et des Sports et notamment le Ministère des Finances, du Plan et du Budget. Le but est de développer des compétences transversales telles que la réflexion métacognitive sur des processus, des produits et des compétences de gestion dans une démarche d'autonomisation.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGE

1. Beaud, M. *L'art de la thèse*, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire, édition la découverte, Paris, 1991
2. Brinkerhoff, D.W. et al. *La gestion efficace des projets de développement, Guide à l'exécution et évaluation*, 2^e, Editions. Kumarian Press, 1981
3. Giroux, S. *Méthodologie des sciences humaines, la recherche en action*, ERPI Editions, du renouveau pédagogie, Québec, 1998
4. Guidère, M. *Méthodologie de la recherche, mémoire*, master, doctorat, guide du jeune chercheur, ellipses Editions, Paris, 2003
5. Hadji, Ch. *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*, 3^{ème} Edition, ESF éditeur, Paris, 1992
6. Lemaitre, P. et Maders, H. *Améliorer l'organisation administrative*, les Editions d'organisation, Paris, 1994
7. Mace, G. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, les presses de l'université Laval, Québec, 1998
8. Nadeau M.A. *L'évaluation des programmes d'études. Théorie et pratique*. Les Presses Universitaires Laval, Québec, 1981
9. Piquemal, M. *Droits et garanties du fonctionnaire*, l'administration nouvelle, Berger-Levrault, Paris, 1989
10. Ratovoson. *Méthode de vérification et de contrôle des gestions financière-comptable-économique et administratives des collectivités décentralisées*, Centre Nationale de Formation Administrative, 1985
11. Rouveyran, JC. *Mémoire et thèse*, l'art et les méthodes, préparation, rédaction, présentation, Maisonneuve et Larousse, Paris, 1989
12. Toussignant, M. *La supervision pédagogique : pourquoi, par qui, comment ?* 1988

DOCUMENTS

1. C.C.I. *Analyse des besoins et de la capacité en matière de formation : un outil pour la formulation de stratégies, directives méthodologiques*, CNUCED/OMC, Genève, 1997
2. Concours administratifs, *Le manuel des procédures*, version 2006.
3. Direction du Budget (Directions générale des Dépenses -Ministère du Budget et du Plan) *Instruction générale sur l'Exécution du Budget Général de l'ETAT et la gestion des crédits de fonctionnement et d'investissement du Budget Général de l'Etat*, 1992
4. Ernest, R. (cours 4^{ième} année) *Les agents de l'administration de l'Etat*.
5. *Guide complet du CV jusqu'à l'embauche*, Editions. Maxima Laurent du Mesnil Paris, 1997
6. Ministère de la jeunesse, des sports et des loisirs. *Sociologie du sport en E.P.S*, travaux et recherches, 1979
7. Ministère de la population de la condition sociale de la jeunesse et des sports. *Description des fonctions*, Cabinet Rindra audit et conseil.
8. Sciences humaines. *Former, se former, se transformer*, de la formation continue au projet de vie, forum démos, 2003
9. Studner,P. *le guide ; la tribune, objectif emploi*.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
-------------------	---

CHAPITRE.1 PRESENTATION GENERALE DE L'OBJET D'ETUDE

1.1. Position du problème et pertinence de l'étude	5
1.2. Justification de l'étude	6
1.3. Cadre de l'étude	6
1.3.1. Ministère de la Fonction Publique	7
1.3.1.1 Modalité de recrutement et de nomination des fonctionnaires	7
1.3.1.2 Principes généraux à l'organisation des concours administratifs	8
1.3.2. Ministère du Budget et du Plan	8
1.3.3. Etablissements publics nationaux de formation	9
1.4. Historique de l'établissement	9
1.4.1. L'I.N.S.E.P.S	9
1.4.2. L'E.N.III	19
1.4.3 L'ENS	22
1.5. Définition opérationnelle des termes.....	24
1.6. Buts de l'étude.....	24
1.7. Objectifs de l'étude	25
1.7.1. Objectifs généraux.....	25
1.7.2. Objectifs spécifiques	25
1.8. Problématique	25

CHAPITRE.2 CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

2.1. Etude comparative des trois établissements.....	27
2.1.1. Statuts juridiques	27
2.1.2. Mission de l'établissement	28
2.2. Conception globale de l'évaluation.....	29
2.2.1. Evaluation de programme	29
2.2.2. Différentes approches du concept évaluation en éducation	31
2.2.3. Description et analyse de modèles de conceptions contemporaines de l'évaluation des programmes d'études	32

2.2.4. Description des modèles.....	32
2.2.4.1. Modèle de TYLER	32
2.2.4.2. Modèle de STAKE	33
2.2.4.3. Modèle de STUFFLEBEAM.....	35
2.2.4.4. Modèle d'ALKIN	38
2.3. Analyse des besoins	40
2.3.1. Notion de besoins	41
2.3.2. Ingénierie de formation	46
2.4. Hypothèse de l'étude.....	49

CHAPITRE.3 METHODOLOGIE ET RESULTATS

3.1. Approche méthodologique	51
3.1.1. Caractérisation de l'étude	51
3.1.2. Délimitation de l'étude	51
3.1.3. Modèle d'analyse des besoins	51
3.1.4. Collecte des données	51
3.1.4.1. Sources d'information	51
3.1.4.2. Description des conditions de la collecte des données	52
3.2. Instrumentation	53
3.2.1. Questionnaire.....	53
3.2.2. Entretien	53
3.2.3. Analyse de contenu des documents.....	53
3.3. Stratégie d'analyse des besoins.....	54
3.3.1. Identification des étapes de processus d'analyse.....	54
3.3.2. Regroupement des données	54
3.4. Résultats et discussions	59
3.4.1. Perception du programme par les répondants	59
3.4.2. Statut souhaité par les répondants	59
3.4.3. Synthèse générale des résultats	59
3.5. Recommandations et suggestions	59
3.5.1. Suggestions à partir des résultats de l'enquête	60
3.5.2. Suggestions personnelles.....	61
3.5.2.1. Sur le plan juridique.....	62

3.5.2.2. Sur le plan gestion de poste budgétaire	63
CONCLUSION.....	64
BIBLIOGRAPHIE	68
TABLE DES MATIERES	70
ANNEXES.....	73