

REFLEXION SUR LA SITUATION D’EVALUATION EN HISTOIRE- GEOGRAPHIE DANS L’APPROCHE PAR COMPETENCES DANS LE SECONDAIRE EN CÔTE D’IVOIRE

TANOH Jean-Philippe Anicet¹

KONE Fatoumata Epouse TAPE²

1- Enseignant-Chercheur Ecole Normale Supérieure
BP : 138 Bingerville (RCI) anicet2tanoh@gmail.com (00)(225)05761686
2- Enseignant-Chercheur Ecole Normale Supérieure
kone.fatou63@yahoo.com (00)(225)77221917

RESUME

Cette étude est une contribution à l'évaluation de la pratique pédagogique de l'approche par compétences. L'étude s'intéresse à la situation d'évaluation qui est la porte de sortie d'une leçon dans l'approche par compétences. Il s'agit d'apprécier l'appropriation de cette habileté à partir d'observations directes de cours et d'entretiens semi-directs. L'étude utilise les données collectées auprès de 68 enseignants stagiaires issus de quatorze établissements. Les variables utilisées décrivent les pratiques de classes et analysent la place de la situation d'évaluation dans le développement des compétences chez les élèves. Ces variables ont permis d'identifier les principaux déterminants pédagogiques utilisés et les freins à la mise en œuvre de la situation d'évaluation. L'étude fait des propositions pour une mise en œuvre efficiente de cette habileté en Histoire-Géographie

Mots-clés : situation d'évaluation, compétences, pratiques de classe

ABSTRACT

This study is a contribution to the evaluation of the pedagogical practice of the competency-based approach. The study focuses on the evaluation situation which is the exit point of a lesson in the competency-based approach. It is a question of appreciating the appropriation of this skill from direct observations of courses and semi-direct interviews. The study uses data collected from 68 trainee teachers from 14 institutions. The variables used describe class practices and analyze the place of assessment status in students' skill development. These variables made it possible to identify the main pedagogical determinants used and the obstacles to the implementation of the evaluation situation. The study makes proposals for an efficient implementation of this skill in History-Geography

Keywords: assessment status, skills, classroom practices

INTRODUCTION

Elargir les réflexions sur les approches pédagogiques permet de nourrir la réflexion sur la recherche-développement, notamment dans le secteur de l'Éducation-Formation. Ces réflexions permettent d'adapter les approches pédagogiques aux besoins des apprenants dans un contexte de recherche de l'excellence. C'est dans cette optique que s'inscrit la méthode active de l'approche par compétences.

L'approche par compétences vise à développer chez les élèves, dans un cadre prescrit à cet effet, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elle vise trois objectifs : donner du sens aux apprentissages, les rendre plus efficaces et fonder les apprentissages ultérieurs.

Dans cette méthode active, l'enseignant cherche à rendre autonomes les élèves à partir des apprentissages. Pour y arriver, il s'appuie sur le programme éducatif et le guide d'exécution pour contribuer à développer chez les élèves des compétences leur permettant d'apprendre par eux-mêmes. Pour Jonnaert (2012 : 5) « *il s'agit d'élaborer des programmes éducatifs qui tiennent compte du milieu de vie des enfants* ». C'est dans cette optique que s'inscrit cette méthode pédagogique en Côte d'Ivoire.

Cette méthode pédagogique de l'approche par compétences prescrit à cet effet une situation d'évaluation qui clôture chaque grande partie de leçon. La situation d'évaluation est fondamentale dans l'approche par compétences : elle permet de vérifier les compétences installées à partir des consignes orientées directement par les tâches déclinées en amont dans la situation d'apprentissage.

Programmer une situation d'évaluation, ce n'est pas seulement délimiter un contenu-évaluation. C'est également le transmettre et vérifier les compétences installées chez les élèves. La situation d'évaluation contribue à apprécier leur travail et à vérifier leur niveau d'appropriation des apprentissages. Dans cette optique, cette habileté ne doit pas être appréhendée par l'enseignant uniquement en termes de résultats mais également comme un processus dont on peut évaluer la cohérence des moyens, des méthodes et des démarches.

A l'évidence, pour y arriver, l'enseignant doit être capable de mobiliser et exploiter diverses ressources, tant intellectuelles, psychologiques que morales dans un contexte spécifique, afin de répondre à des exigences particulières des élèves. Effectuer ce travail en amont contribue à élaborer un contenu-évaluation pertinent et mise en œuvre de façon efficiente la situation d'évaluation.

Les observations et les enquêtes de terrain révèlent que cette tâche est consignée sur les fiches pédagogiques des enseignants stagiaires. Cependant, elle est sommairement élaborée et menée de façon approximative. Ces observations tranchent d'avec la place que cette habileté est supposée occuper dans l'approche par compétences. Ces faiblesses relevées dans l'élaboration et la conduite de la situation d'évaluation sont susceptibles de contrarier le développement des compétences chez les élèves.

L'étude s'intéresse donc aux connaissances théoriques et pratiques de cette méthode pédagogique de l'approche par compétence chez les enseignants stagiaires. Il s'agira d'évaluer, par l'observation et des enquêtes, les pratiques pédagogiques des enseignants stagiaires dans le traitement d'une situation d'évaluation dans le secondaire.

1. PROBLEMATIQUE

Le programme éducatif et guide d'exécution proposent, notamment en Histoire et Géographie, une situation d'évaluation comme porte de sortie dans les apprentissages au terme du déroulement d'une leçon ; celle-ci est tirée de thèmes corrélés à des compétences. L'enseignant est donc tenu de se conformer à cette prescription.

Chaque situation d'évaluation est liée à une tâche annoncée en amont par la situation d'apprentissage. Mais, mener de façon efficace et efficiente cette habileté pose les questions de la compétence et de la capacité de l'enseignant.

Cette question est soulevée par Perrenoud (2000 :12) qui l'aborde comme « *un sujet très délicat, en particulier lorsqu'il s'intéresse à l'enseignement secondaire et plus encore à l'enseignement pré universitaire* ». Elaborer des situations d'évaluation pertinentes et les mettre en œuvre de façon efficiente pour les élèves constitue une réelle difficulté pour l'enseignant.

Pour réduire ces difficultés des enseignants, la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) fait accompagner les programmes éducatifs et guide d'exécution de documents dans lesquels elle précise que « *les exemples de situations proposées dans les programmes ... sont à parfaire pour certains et à revoir pour d'autres. Les réflexions se poursuivent dans ce sens.* » (Document APC de la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue : DPFC, 2012).

L'enseignant qui n'arrive pas à traiter de façon efficiente une situation d'évaluation ne développera chez les élèves aucune compétence. La compétence résulte du traitement efficient d'une situation ou d'une activité. Elle évalue l'écart entre les résultats obtenus et les objectifs visés.

Selon Roegiers (2003 : 64), « *on ne peut être compétent que si on est capable d'intégrer un ensemble de choses qu'on a apprises* ». Pour cet auteur (*Op.cit.*: 51), la capacité est définie comme « *le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. [...]. Les termes « aptitude » et « habileté » sont des termes proches de celui de capacité* ». Leur ferment est la compétence.

Roegiers (*Ibidem* : 65), souligne également que cette approche « *prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités* ». Il renchérit en soutenant que la compétence est « *un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci* ».

La situation d'évaluation est aussi un outil de clarification et de valorisation des élèves. Mais on sait qu'une évaluation des apprentissages est toujours partielle et relative et son objectivité est une chimère qui se construit progressivement : elle n'est jamais donnée d'emblée. Ce qui fait que la méconnaissance des conditions du traitement efficace d'une situation d'évaluation sera un obstacle au développement des compétences chez l'élève.

De ce qui précède, il est à se demander si les enseignants stagiaires du secondaire proposent aux élèves, au terme de chaque grande partie de leçons, des situations d'évaluation suffisamment élaborées permettant à ceux-ci de développer des compétences. Quelle est alors la connaissance théorique de l'enseignant stagiaire d'une situation d'évaluation élaborée ? Comment l'enseignant stagiaire met-il en œuvre une telle situation d'évaluation dans sa classe ? Quels sont les difficultés rencontrées par cet enseignant dans la mise en œuvre efficace de cette habileté ?

Le cadre conceptuel de cette recherche repose sur les hypothèses suivantes : l'optique de l'achèvement du cours dans les délais prescrits est un frein à des situations d'évaluation élaborées ; la faible appropriation par l'enseignant des habiletés requérant plus de pratiques que de mémoires est un obstacle au développement des compétences chez les élèves ; la maîtrise insuffisante de la gestion du temps par l'enseignant contrarie le traitement efficace de la situation d'évaluation.

2. CADRE THEORIQUE

Des auteurs comme Parmentier et Paquay (2002) estiment nécessaires de « *confronter l'élève à des situations complexes [...] proches de situations de vie ; organiser l'enseignement autour de cas, de situations et de tâches motivants susceptibles de constituer un défi qui prend sens pour l'apprenant [...] ; mettre en place des outils et des conditions pour que l'apprenant fasse une démarche active de résolution de problème* ». A l'évidence, l'élève est au cœur du projet pédagogique dans la méthode active : l'élève réalise les tâches à partir des outils mis à sa disposition et de conditions créées par l'enseignant avant d'évaluer les compétences développées chez ces derniers. Mais qu'est-ce que évaluer ?

Pour De Ketele (1989), évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables ; l'évaluation permet d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision pour cet auteur, évaluer, c'est également mettre en cohérence une situation de départ et des éléments d'arrivée afin d'améliorer les apprentissages.

Retenons de ce qui précède que proposer une situation d'évaluation suffisamment élaborée et la mettre en œuvre de façon efficace pose, certes, les questions de la compétence et de la capacité de l'enseignant. Mais cela pose également celle de la maîtrise du temps.

L'enseignant doit avoir une maîtrise suffisante du temps c'est-à-dire gérer de façon efficace et efficiente le temps dans l'optique de l'achèvement du cours dans les délais prescrits. La maîtrise du temps est corrélée, d'une part, à la parfaite connaissance des contenus à enseigner. Et d'autre part, à une maîtrise des habiletés essentielles au traçage de la leçon par les élèves, à savoir le questionnement, la prise de notes et la gestion du stress. Un bon questionnement, ce sont des questions univoques, concises et précises ; une bonne prise de notes ne doit pas souffrir d'amalgames et d'hésitations ; la bonne gestion du temps, c'est la maîtrise de ses émotions, des habiletés et des contenus.

En somme, l'enseignant doté de grandes capacités, de compétences dans la pratique pédagogique et une maîtrise suffisante de la gestion du temps proposera, d'une part, des situations d'évaluation suffisamment élaborées. Et d'autre part, il les mettra en œuvre de façon à contribuer au développement des compétences chez les élèves.

3. APPROCHE METHODOLOGIQUE

Cette étude s'inscrit dans le paradigme de la recherche-développement dans le secteur Education-Formation. Elle analyse la place de la situation d'évaluation dans l'approche par compétences chez les enseignants stagiaires en Histoire-géographie qu'elle veut contribuer à évaluer.

De façon spécifique, l'étude fait, d'une part, l'inventaire des pratiques de classes des enseignants stagiaires. D'autre part, elle identifie les freins dans le traitement efficient d'une situation d'évaluation.

La stratégie d'échantillonnage de la population cible a reposé sur la méthode d'échantillonnage du choix raisonné. A cet effet, l'étude utilise les données collectées au cours de trois missions réalisées en 2015, 2016 et 2017, auprès de soixante-huit enseignants stagiaires répartis dans dix établissements secondaires, à savoir : Lycée Municipal d'Abobo, Lycée Moderne de Treichville, Lycée Municipal Bad de Séguéla, Lycée Moderne 1 de Bondoukou, Collège Moderne de Bondoukou, Lycée Moderne de Tanda, Lycée Moderne 1 de Soubré, Lycée Moderne de San Pedro, Lycée Moderne Kouassi Geoffry de Sassandra.

Le choix de ces localités a reposé sur la disponibilité de données pertinentes issues de l'observation de cours et d'entretiens semi-directs. Les classes concernées sont celles pratiquant actuellement la méthode pédagogique de l'approche par compétence, à savoir : la 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 2^{nde} et 1^{ère}.

Deux méthodes de recherche ont été utilisées pour cette étude : l'observation et l'enquête.

L'observation a porté sur un total de soixante-huit leçons d'une durée d'une heure chacune. Chaque leçon, est tirée d'un thème ; ce dernier est corrélé à une compétence prescrite par le programme éducatif et le guide d'exécution. Mais en situation de classe, seuls le thème et le titre de la leçon sont inscrits dans la colonne gauche du tableau.

Les habiletés observées sont l'appel, la circulation, la voix, le tableau, le questionnement, la prise de notes, les supports, le stress, le plan et la situation d'évaluation. Les entretiens ont porté sur l'ensemble des pratiques enseignantes observées en situation de classe.

La seconde méthode utilisée pour cette recherche est l'enquête. Elle a été menée, respectivement, auprès des enseignants stagiaires et de leurs tuteurs. L'enquête s'est déroulée juste après les observations de cours. Il a été demandé aux enseignants stagiaires de faire une autocritique de la leçon présentée, d'identifier les difficultés rencontrées au niveau des habiletés et d'indiquer les causes éventuelles de ces faiblesses.

Cette étape de l'enquête a permis de collecter des données didactiques relatives aux situations d'évaluation proposées par les enseignants stagiaires. Elle a consisté à évaluer les critères suivants de chaque situation d'évaluation proposée à la clôture d'une leçon. Il s'agit, notamment de l'originalité, la structure, la qualité stylistique et la pertinence. Au total, soixante-huit situations d'évaluation ont été analysées pour toutes les leçons observées.

L'enquête auprès des enseignants tuteurs a porté, d'une part, sur le suivi des enseignants stagiaires, notamment le nombre de cours des enseignants stagiaires observés hebdomadairement, les connaissances théoriques des enseignants stagiaires d'une situation d'évaluation dans l'approche par compétence, la clôture ou non d'une leçon par une situation d'évaluation, la nature des difficultés dans le traitement des situations d'évaluation, les réactions des enseignants stagiaires aux critiques, la mise en œuvre ou non des recommandations des tuteurs.

Ce sont donc deux séries d'investigations qui ont été menées afin d'apporter un éclairage sur les pratiques pédagogiques de l'approche par compétences dans les établissements secondaires en Côte d'Ivoire. Il s'agit de données pédagogiques et didactiques, avec recherche des points de convergence. Les données pédagogiques sont issues des observations de cours et des entretiens semi-directifs et interactifs. Les données didactiques proviennent de l'analyse de situations d'évaluation proposées par les enseignants stagiaires à la clôture des leçons.

Les données ainsi collectées ont été consignées dans des matrices synthétiques à double entrée composées de colonnes et de lignes. Leurs traitements ont été faits par un tableur communément utilisé pour les aspects quantitatifs d'une recherche, à savoir le logiciel Excel. Les aspects qualitatifs ont pris en compte les réponses données aux questions, ouvertes ou fermées. L'analyse de celles-ci a été faite à l'aide d'une grille d'évaluation composée de plusieurs items répartis dans des tableaux également à double entrée.

En définitive, la convergence de ces séries d'investigations, a permis la construction de deux interfaces : pédagogique et didactique.

La première interface fait référence à la place de la situation d'évaluation dans le processus pédagogique et dont les principaux acteurs sont les enseignants stagiaires et les élèves. Elle a été dénommée « Processus Pédagogique-Situation d'évaluation » (PPSE).

La seconde analyse la qualité de la situation d'évaluation proposée par l'enseignant stagiaire en ses aspects, notamment de congruence avec les compétences que la leçon du jour est sensée développer chez les élèves. Elle a été dénommée « Pertinence-Situation d'évaluation » (PSE). Ces interfaces permettent d'observer les liaisons qui existent ou qui s'instaurent entre les pratiques de classes des enseignants stagiaires et leurs effets sur le traitement de la situation d'évaluation dans les classes étudiées.

Au total, l'étude utilise des variables décrivant les déterminants pédagogiques utilisés en situation de classe ; celles-ci caractérisent les habiletés utilisées pendant le déroulement de la leçon. L'étude a eu également recours à des variables rendant compte de la place de la situation d'évaluation dans le processus pédagogique. Ces variables analysent les liens qui existent ou s'instaurent entre les pratiques de classes et le traitement d'une situation d'évaluation. Enfin, les indicateurs décrivant les caractéristiques didactiques des situations d'évaluation ont aussi contribué à obtenir des résultats pour cette recherche. Les résultats seront décrits, expliqués et interprétés dans les rubriques qui suivent.

4. RESULTATS

4.1. Une catégorisation des déterminants pédagogiques utilisés en situation de classe

L'étude révèle que les enseignants stagiaires en situation de classe utilisent plusieurs techniques pédagogiques. Pour Legendre (1988 :447), le mot « *pédagogie* » s'applique à l'enseignement aux enfants, par opposition à « *andragogie* », pour les adultes. Dans la méthode pédagogique active de l'approche par compétence on parle plutôt d'habiletés (Tableau 1).

Tableau 1: Habiletés pratiquées en situation de classe

N°	HABILETES	Enseignants concernés		Enseignants non concernés		TOTAL	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
1	Contrôle des effectifs	62	91	6	9	68	100
2	Utilisation du tableau	65	96	3	4	68	100
2	Circulation dans la classe	65	96	3	4	68	100
3	Voix pédagogique	57	84	11	16	68	100
5	Questionnement	68	100	0	0	68	100
6	Méthodes de prise de notes	52	76	16	24	68	100
7	Gestion du temps	51	75	17	25	68	100
8	Gestion du stress	55	81	13	19	68	100
9	Exploitation des supports	68	100	0	0	68	100
10	Elaboration du plan	68	100	0	0	68	100
11	Situation d'évaluation	58	85	10	15	68	100

Le contrôle des effectifs, communément appelé l'appel, est utilisé par plus de 90% des enseignants stagiaires à l'entame du cours. Trois enseignants stagiaires sur quatre font un appel nominatif. La durée moyenne de cette tâche est d'environ trois minutes. Seule une proportion marginale de 10% d'enseignants stagiaires consacre à cette tâche plus de 5 minutes. Cette phase de l'animation du cours est dans plus de 80% des cas suivie par la matérialisation du tableau.

Plus de 95% des enseignants stagiaires utilisent le tableau et près de 90% d'entre-eux le partitionnent en deux parties. Une proportion marginale d'environ 5% d'enseignants stagiaires procède à la fixation du tableau après la motivation. La colonne de droite, communément appelée le brouillon propre, est utilisée pour des informations participant à la trace de la leçon, notamment les mots difficiles, les tâches et les idées. Les mentions inscrites dans le brouillon propre présentent des irrégularités chez environ 40% des enseignants stagiaires, à savoir des mots mal comportant des fautes d'orthographe et souvent illisibles, une écriture ascendante, des phrases mal construites, etc.

La colonne de gauche sert à la trace de la leçon. 98% des enseignants stagiaires mentionnent le thème, le titre de leçon, l'introduction ainsi que les intitulés retraçant le déroulement de la tâche du jour. Une proportion marginale de stagiaires, environ 2%, ne rappellent pas le thème duquel est tirée la leçon.

L'étude révèle que tous les enseignants stagiaires utilisent des supports pour le déroulement de la leçon. Trois enseignants stagiaires sur quatre utilisent des supports textuels dont l'exploitation permet de tracer la leçon. La longueur des textes varie entre 7 et 12 lignes.

Tous utilisent un code préalablement installé chez les élèves pour valider les réponses et les autoriser à les écrire dans les cahiers comme la trace de la leçon. Dans 3 cas sur 4, il y a simultanéité entre l'utilisation du code et la réponse de l'élève, amenant plus de 47% des enseignants stagiaires à faire reprendre la réponse trois voire quatre fois la réponse de l'élève.

L'étude révèle aussi que dans la phase interactive du cours, toutes les actions participant aux différents moments de l'apprentissage se font grâce à la voix. Dans environ 20% des cas, la voix utilisée par l'enseignant stagiaire est monocorde, faible à moyenne avec un débit accéléré.

Une autre habileté révélée par cette étude est la circulation. Plus de 95% des enseignants stagiaires circulent dans les rangées, environ 40% d'entre eux s'arrêtent à mi-parcours de la rangée et n'arrivent pas au fond de la classe ; parmi ceux qui vont dans le fond de la classe, près de 25% d'entre eux marquent des arrêts d'une trentaine de seconde. Les observations de cours révèlent également que environ 20% des enseignants stagiaires contournent les rangées et parlent dans le dos des élèves depuis le fond de la classe ou à partir des rangées.

Environ 50% des enseignants vérifient la trace écrite pendant cette phase de l'animation du cours. Les erreurs relevées dans les cahiers des apprenants font l'objet de remédiations au profit de toute la classe par près de 40% des enseignants stagiaires.

L'étude révèle enfin, qu'environ 15% des enseignants stagiaires ne clôturent pas la leçon avec une situation d'évaluation ; près de 60% de ceux qui le font traitent la situation d'évaluation en moins de trois minutes. La situation d'évaluation est élaborée à 90% sur des supports en papier et distribuée aux élèves. Environ 40% des enseignants stagiaires distribuent leur situation d'évaluation en moyenne en 2 minutes. Dans 50% des cas, la lecture est faite par un seul élève ; la durée moyenne de la lecture est de 4 minutes dans plus de 80% des cas ; la situation d'évaluation est menée avec près de 40% des cahiers ouverts.

4.2. Une appropriation des habiletés essentielles à la trace de la leçon

Les enseignants stagiaires rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre des habiletés apprises. L'étude révèle que certaines habiletés présentent plus de difficultés pour les enseignants stagiaires que d'autres (Tableau 2).

Tableau 2: Niveau d'appropriation des habiletés utilisées en situation de classe

N°	HABILETES	Facilement mise en œuvre		Difficilement mise en œuvre		TOTAL	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
1	Contrôle des effectifs	52	76	16	24	68	100
2	Circulation dans la classe	48	71	20	29	68	100
3	Voix pédagogique	55	81	13	19	68	100
4	Utilisation du tableau	65	96	3	4	68	100
5	Questionnement	31	46	37	54	68	100
6	Méthodes de prise de notes	43	63	25	37	68	100
7	Gestion du temps	23	34	43	63	68	100
8	Gestion du stress	40	59	28	41	68	100
9	Exploitation des supports	31	46	37	54	68	100
10	Elaboration du plan	57	84	11	16	68	100
11	Situation d'évaluation	55	81	13	19	68	100

Les habiletés les plus faciles à mettre en œuvre sont le contrôle des effectifs, la circulation dans la classe, l'utilisation de la voix pédagogique, la gestion du tableau, le plan et la mise en œuvre de la situation d'évaluation. Ces habiletés sont appropriées par plus de deux enseignants sur trois soit environ 60%.

L'étude révèle également que les enseignants stagiaires rencontrent d'énormes difficultés dans le questionnement, l'exploitation des supports didactiques et la gestion du temps : le niveau d'appropriation de ces habiletés est d'environ 35%. Environ 40% des enseignants stagiaires éprouvent des difficultés à exploiter les supports, pourtant choisis par eux pour la conduite de la leçon.

4.3. Une maîtrise insuffisante du temps et du stress

Cardinet (1986) décrit avec précision le concept d'évaluation formative. Pour cet auteur, l'évaluation est dite formative à partir du moment où elle apporte, à l'intérieur même des séquences d'enseignement/apprentissage, l'information nécessaire à l'adaptation des situations proposées aux élèves. Dans la méthode pédagogique de l'approche par compétences, l'on parle plutôt de situation d'évaluation.

L'étude identifie plusieurs facteurs impactant la mise en œuvre efficiente de la situation d'évaluation : la faible appropriation des pratiques de classe et la mauvaise gestion du temps. Les pratiques de classes sont diversement appropriées par les enseignants stagiaires comme l'atteste l'analyse des données consignées dans le tableau ci-dessous (Tableau 2).

Pour Cardinet (1986 :14-15), « *la fonction de l'évaluation est dite formative parce qu'elle est un instrument de formation : elle apporte à l'intérieur du système scolaire une information utile à l'adaptation des activités pédagogiques* ».

L'étude a identifié une dizaine d'habiletés régulièrement utilisées en situation de classe par plus de 95% des enseignants stagiaires (Tableau 1). La durée moyenne de mise en œuvre de chacune de ces habiletés est de cinq minutes. Ces habiletés reposent pour l'essentiel sur les mémoires, notamment les mémoires visuelles, auditives et kinesthésiques développées pendant la formation théorique.

Les habiletés requérant moins les mémoires concentrent environ les deux tiers du temps et des efforts de l'enseignant stagiaire en situation de classe. C'est le cas des habiletés telles que le questionnement, la prise de notes, l'exploitation des supports didactiques et la gestion du stress et du trac (Tableau 2). La faible appropriation de ces habiletés essentielles à la trace de la leçon fait perdre du temps et accroît le stress des enseignants stagiaires comme l'atteste les données du schéma ci-dessous (Schéma 1).

L'étude révèle que certaines habiletés essentielles à la trace de la leçon, notamment l'exploitation des supports, le questionnement, la prise de notes et la maîtrise des contenus font perdre en moyenne cinq minutes chacune soit près de 40% du temps imparti à un cours d'une heure. Cette situation contrarie le développement des compétences chez les élèves du fait d'un traitement inefficace de la situation d'évaluation par les enseignants stagiaires.

Pour Cardinet (op.cit.: 15), l'évaluation formative vise uniquement à réguler les conditions de l'apprentissage. Pour cet auteur (ibidem: 277), le « *processus d'enseignement/apprentissage articule les activités de l'enseignant à celles des apprenants et vice-versa dans l'objectif de permettre à ces derniers d'accomplir des tâches finalisées.* »

L'étude révèle aussi que la présence dans la classe, de personnes étrangères, accroît le stress et le trac chez environ un enseignant stagiaire sur quatre. Cette situation fait perdre près de trois minutes supplémentaires impactant davantage

le traitement efficient de la situation d'évaluation, c'est-à-dire la « phase post-active » de l'activité d'enseignement (Lansman et Tourneur, *ibidem* : 274).

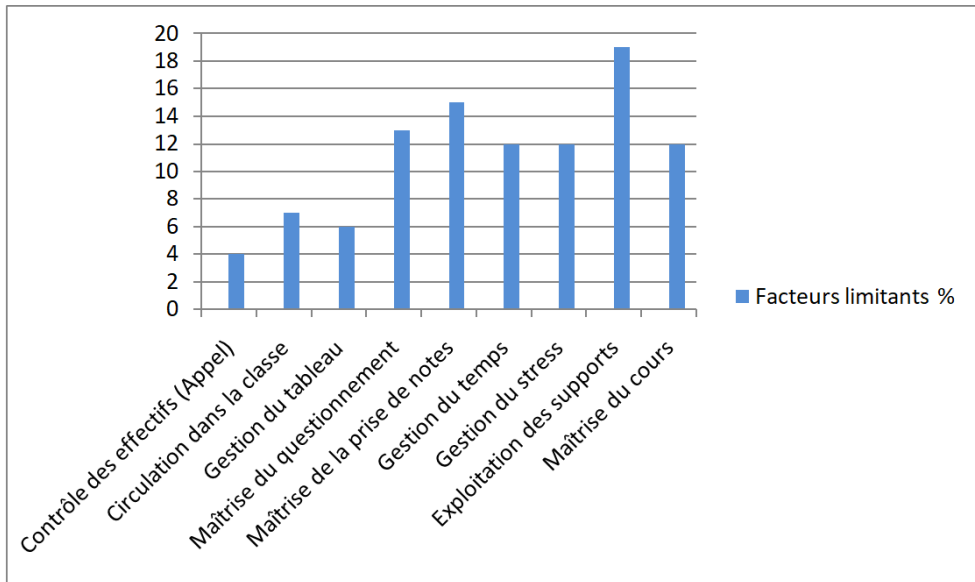


Schéma 1: Les freins à la mise en œuvre de la situation d'évaluation

5. DISCUSSIONS ET RECOMMANDATION

L'étude révèle que près de 50% des enseignants stagiaires mettent en moyenne trois minutes pour écrire les intitulés du plan soit environ 18 minutes consacrées au plan de la leçon du jour ; c'est environ un quart du temps imparti à la leçon qui est ainsi mal utilisé et dont les effets négatifs limitent le traitement efficient de la situation d'évaluation. A cet effet, Legendre (*ibidem*: 273) rappelle que « l'enseignant organise la dimension interactive en plaçant le savoir dans des situations [...] dans une situation d'apprentissage, ces situations permettent à l'apprenant de construire des interactions entre ses propres connaissances et le savoir à apprendre ».

Un autre frein au traitement de la situation d'évaluation par les enseignants stagiaires est le mauvais questionnement. Dans plus de 70% des cas, les questions sont complexes, non progressives, confuses et mal structurées. Le mauvais choix de verbes taxonomiques inappropriés et ne tenant pas compte du niveau des élèves contrarie le rôle l'enseignant stagiaire dans le développement des compétences chez les élèves. En d'autres termes, ce mauvais questionnement contribue à multiplier les réponses approximatives des élèves et à faire perdre du temps dans le déroulé de la leçon.

Les enseignants stagiaires ont également une maîtrise très insuffisante des méthodes de prises de notes. Celles-ci sont caractérisées par une utilisation

quelconque du code, une prise de note dont la durée moyenne est de trois minutes pour chaque question et une forte tendance à la dictée ; c'est le cas chez environ 50 % des enseignants stagiaires.

Ces facteurs impactent négativement la prise de notes, surtout dans les classes à grand effectif. A cet effet, Legendre (*op.cit.*:273-274), souligne que « *l'organisation du savoir dans une perspective interactive exige une série de tâches de la part de l'enseignant. Celles-ci se concrétisent par l'exploration du savoir et la mise en situation de l'enseignant lui-même* ».

Lansman, E. et Tourneur, Y. (1985 : 274) soulignent à la suite de Legendre que les activités d'enseignement sont l' « *ensemble des opérations et des conditions mises en place par l'enseignant pour faciliter les apprentissages des élèves* ». Pour ces auteurs, « *l'enseignant intervient aux différents moments de l'apprentissage, de sa préparation (phase pré-active), à sa réalisation (phase interactive) et à son évaluation (phase post-active)* ».

Une autre insuffisance des enseignants stagiaires dans le traitement de la situation d'évaluation est la non maîtrise de l'exploitation des supports didactiques. Cette situation est amplifiée par le mauvais choix des lecteurs, le mauvais questionnement et la non maîtrise des méthodes de prise de notes.

Les faiblesses relevées plus haut font perdre du temps dans la conduite de la leçon et impactent négativement la qualité de la situation d'évaluation et le non achèvement de la leçon dans les délais prescrits. A cet effet, Lansman, E. et Tourneur, Y. (*ibidem* : 277) soulignent que « le processus d'enseignement/ apprentissage articule les activités de l'enseignant à celles des apprenants et vice-versa dans l'objectif de permettre à ces derniers d'accomplir des tâches finalisées ». Pour ces auteurs, « le fonctionnement du tandem enseignement / apprentissage n'est donc pas automatique ».

Plus de 30% des enseignants stagiaires n'achèvent pas la leçon par une situation d'évaluation. Cela amène à se demander si dans de pareilles conditions, l'enseignant contribue réellement à développer des compétences chez les élèves. A ce sujet, Lansman et Tourneur (*op.cit.* : 285) rappellent que « *l'enseignant a pour fonction essentielle de créer les conditions de l'apprentissage* ».

Cette préoccupation est d'autant plus motivée que dans l'optique de l'achèvement de la leçon et conscient d'une maîtrise insuffisante du temps, les enseignants stagiaires proposent des situations d'évaluation peu élaborées. Celles-ci sont composées de trois voire quatre questions ou affirmations élémentaires, souvent non corrélées à la leçon, peu originales, mal présentées et à traiter le plus souvent en moins de trois minutes.

En somme, pour les enseignants stagiaires, la situation d'évaluation s'apparente plus à une formalité qu'à un objectif pédagogique devant contribuer à développer des compétences chez les élèves. Cela est corroboré par la poussée émotionnelle observée chez les enseignants stagiaires en présence de personnes étrangères à la classe. Cette frilosité semble liée à une insuffisance des pratiques pédagogiques dont sont conscients les enseignants stagiaires.

L'étude fait des recommandations pour le traitement de la situation d'évaluation (Tableau 3).

Tableau 3 : Des recommandations pour le traitement de la situation d'évaluation en APC

N°	HABILETES	A QUEL MOMENT ?	COMMENT LE FAIRE ?
1	Gestion du tableau	Pendant la leçon	Fixer le tableau après l'appel ; écrire correctement au tableau (rapidement, lisiblement et horizontalement) et effacer régulièrement le brouillon propre après chaque idée développée et tracée dans le cahier des apprenants
2	Questionnement	Pendant le cours	Questions simples, progressives, univoques ; utiliser des verbes taxonomiques appropriés ; varier les questions et les adapter au niveau des élèves.
3	Prise de notes	Après validation de la réponse de l'apprenant par le code	Poser des questions simples, progressives, univoques ; utiliser des verbes taxonomiques appropriés ; utiliser un code
4	Exploitation des supports	Après la présentation du support et l'explication de quelques mots difficiles	Questions simples, progressives, univoques ; utiliser des verbes taxonomiques appropriés ; choisir des supports pertinents et faciles à exploiter
5	Gestion du temps	Pendant la leçon	Respecter le timing retenu (ne rien improviser) et maîtriser son cours (être cultivé)
6	Situation d'évaluation	8 à 10 minutes avant la fin de la leçon	Fermer les cahiers ; proposer une activité élaborée et en lien avec la tâche du jour ; utiliser un support en papier, le distribuer par rangée avec une consigne claire ; faire lire ; donner la durée et la respecter ; faire faire échanger les copies entre élèves d'un même banc ; faire la remédiation ; évaluer les apprentissages en insistant sur les réponses valorisantes

CONCLUSION

L'étude a proposé une catégorisation des déterminants pédagogiques utilisés en séance de classe par les enseignants stagiaires et identifié les facteurs influençant la mise en œuvre de la situation d'évaluation.

L'étude a également révélé une appropriation variable des habiletés utilisées en situation de classe par les enseignants stagiaires : les habiletés reposant sur les mémoires sont facilement mises en œuvre au contraire de celles requérant plus de pratiques comme le questionnement, la prise de notes, l'exploitation des supports didactiques et la gestion du temps.

L'ensemble de ces faiblesses contribuent à une maîtrise insuffisante du temps impactant négativement le traitement efficace de la situation d'évaluation par les enseignants stagiaires. Toutes choses qui accroissent leur stress.

Au-delà de la charge de travail de l'enseignant dans le développement de compétences chez les élèves, il est à se demander si les faiblesses relevées par l'étude dans le traitement inefficace de la situation d'évaluation par les enseignants stagiaires ne sont pas également liées à une mise en œuvre approximative voire le non-respect des recommandations des enseignants tuteurs ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bru, (M.), 2015,** *Les méthodes en pédagogie*, Que Sais-Je, PUF, 3^{ème} édition, Juin, Paris, 127p.
- Blondel, (A) et al, (1998),** *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, DUCULOT, Guide pédagogique, Bruxelles, 96p.
- Cardinet, (J.), 1986,** *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boeck, Bruxelles, 367p.
- Jonnaert, (Ph.), Vander Borgh, (C.), 2010,** *Créer les conditions d'apprentissage*, De Boeck, 3^{ème} édition, Bruxelles, 434p.
- Jonnaert, (Ph.), juin 2012,** *Préalables à la validation des programmes recadrés*, Abidjan, CUDC/ UQAM/ Montréal, 42p.
- Lansman, (E.), Tourneur, (Y.), 1985,** *La conception modulaire au service de l'enseignement primaire*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale des études, Doc 110/30, Bruxelles.
- Legendre, (R.), 1988,** *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris.
- Parmentier, (Ph), Paquay, (L), 2002,** *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ? Développement d'un outil d'analyse : Le COMP.AS ? UCL*, pp8-9. Repéré à : <http://www.ipm.ucl.ac.be>
- Perrenoud, (P.), 2000,** *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* In AQPC : *réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal. Repéré à : http://www.Unige.Ch/fapse/teachers/perrenout/phpmain/php/2000/2000_22.html
- Roegiers, (X), 2003,** *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, 2^{ème} édition, Bruxelles, 305p.