

LIENS

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806

Juillet 2020

N°29- Volume 1



Revue Francophone Internationale

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1



Revue de la Faculté
Des Sciences et Technologies
de l'Education et de la
Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1

Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn

Directeur de Publication

Ousseynou THIAM

Directeurs Adjoints

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

Comité de Patronage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD

Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) -- André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne).

Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD)) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY (Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY (Belgique) - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

Comité de Rédaction

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique

Mamadou Lamine KEBE

Assistante Administrative

Ndèye Fatou NDIAYE SY

SOMMAIRE

EDITORIAL	8
Harouna Sy	14
VIOLENCE A L'ECOLE : LE PIEGE DU NORMATIF	14
Ousséni Sore.....	32
POUR UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE BURKINABE	32
Babacar Niane	48
LE WAÑÑ DANS L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE AU SENEGAL	48
Boukaré Nacoulma	60
LES NOMS DE GUERRE DES CHEFS TRADITIONNELS MOOSE OU ZABUYA : ELEMENTS LINGUISTIQUES USUELS ENSEIGNES DANS LES ECOLES PRIMAIRES BILINGUES MOORE/FRANÇAIS AU BURKINA FASO	60
Koukoua Etienne N'gatta	72
L'INTERROGATION EN ABOURE	72
Oumar Dia	90
COMMENT REUSSIR L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES A L'ECOLE FRANÇAISE ?	90
Dionnodji Tchaine	100
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN/DES LANGUES MATERNELLES TCHADIENNES. POURQUOI ET COMMENT REPENSER LA FORMATION DES MAITRES ?	100
Ousseynou Thiam.....	116
FRANCISATION, FRANCONISATION : LA LANGUE FRANÇAISE EN AFRIQUE	116
Justin Masandi Kisuku Lez	134
PROBLEMATISER LES PRATIQUES EVALUATIVES POUR UNE EVALUATION-SOUTIEN D'APPRENTISSAGE	134

<i>Pierre Baligue Diouf</i>	154
ANALYSE DIDACTIQUE D'OUTILS D'EVALUATION SOMMATIVE EN SVT A LA LUMIERE DE L'APC : CAS D'EPREUVES ADMINISTREES DANS LES INSPECTIONS D'ACADEMIE DE DAKAR ET SAINT-LOUIS	154
Ibn Habib Bawa	176
LA PROCRASTINATION SCOLAIRE, FACTEUR DE MAUVAISES PERFORMANCES DES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE ?	176
Ousmane Bâ, Souleymane Diallo, Amadou Anna Seye	190
L'IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT AU SENEGAL	190
Mouhamed Abdallah Ly	204
Y'EN A MARRE : LES OPTIONS LANGAGIERES D'UN MOUVEMENT CONTESTATAIRE	204
Bernard Kaboré, Issaka Sawadogo	220
DIRE LA DOULEUR EN SITUATION D'EXTREME VIOLENCE : CAS DE LA PRESSE ECRITE FACE AUX ATTENTATS TERRORISTES DU RESTAURANT CAPPUCCINO AU BURKINA FASO	220
Anatole Bére	232
DITS ET NON-DITS : ANALYSES LEXICOLOGIQUES ET SYNTAXIQUES DE SLOGANS POLITIQUES EN PERIODE DE CAMPAGNE ELECTORALE EN COTE D'IVOIRE	232
Assah N'Détibaye	250
LA REALITE DE LA CORRUPTION DANS L'ADMINISTRATION PUBLIQUE TCHADIENNE	250
Kouadio Adolphe N'goran	268
LES COMMUNAUTES LIBANAISES EN CÔTE D'IVOIRE : EXEMPLE DES CHIITES (1921-2009)	268

Kouakou Kouamé.....	284
ETUDE EXPLORATOIRE DU PROCESSUS D'OCTROI ET DE REMBOURSEMENT DE CREDIT DANS LES ETABLISSEMENTS DE MICROCREDIT	284
Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiag Diaw, Abdou Rakhmane Fall, Babacar Mbengue.....	302
L'ELEVAGE DES PORCS DANS LA COMMUNE DE BAMBEY AU SENEGAL : CARACTERISTIQUES ET CONTRIBUTION DANS LES REVENUS DES MENAGES URBAINS.	302
René Ndimagh Diouf, Cheikh Faye	322
CARACTERISTIQUES DE L'ECOULEMENT ET DES EVENEMENTS EXTREMES (CRUES ET INONDATIONS) DANS LE BASSIN DU BAFING EN AMONT DE MANANTALI	322
Maguèye Ndiaye, Abdoul Ahad Lô	346
CHEIKH AHMAD BAMBA MBACKE UN MYSTIQUE MULTIDIMENSIONNEL.....	346
Mouhamed Moustapha Dièye, Alassane Sow	364
EGLISES EVANGELIQUES A DAKAR : MODES D'IMPLANTATION, MARCHANDISATION DE LA FOI ET PROSELYTISME	364
Secka Gueye	382
LE COUPLE MIXTE, ENTRE SYMPATHIE ET TENSION..	382

EDITORIAL

Contrairement à beaucoup de secteurs fortement indisposés par la COVID 19, la recherche scientifique en Afrique et ailleurs semble bénéficier des ressources nécessaires pour préserver son dynamisme. Pour preuve, *Liens Nouvelle Série*, revue éditée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (F.A.S.T.E.F.) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (U.C.A.D.) a reçu pour ce numéro 29 de juillet 2020 cinquante-cinq projets d'article. Les quarante-trois articles acceptés à l'issue d'un processus d'instruction et de révision rigoureux traitent de thématiques variées. Les cadres de recherches sont divers et confirment, s'il en est besoin encore la vocation internationale de la revue. Ce volume 1 rassemble 24 articles relatifs aux sciences de l'éducation (violence scolaire, contextualisation de l'enseignement en Afrique, formation des enseignants, évaluation des apprentissages, éducation physique et sportive) et aux disciplines fondamentales (économie, environnement, religion, littérature).

L'article qui ouvre ce volume est consacré à la violence en milieu scolaire, un phénomène complexe. Au-delà du constat de ses manifestations dans les établissements scolaires du Sénégal, Harouna Sy questionne la subjectivité du discours et l'objectivation de la recherche sur la violence scolaire. L'auteur définit la violence scolaire en discutant les conceptions punitive, répressive mais aussi pédagogique et trouve qu'il est important que la recherche n'occulte pas le contexte dans lequel elle est observée.

Sept contributions sont consacrées à la problématique de la contextualisation et de l'africanisation de l'enseignement. Ousséni Sore aborde la contextualisation de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso. Le chercheur montre la légitimité d'une approche nouvelle de l'enseignement de la langue française au regard de la complexité linguistique et socioculturelle du pays. Babacar Niane invite à réfléchir sur l'approche pédagogique du *waññ* appelé aussi *boole* ou mémorisation du Coran. Il explique cette science pédagogique, créée par des *kaan* (ceux qui ont mémorisé le Saint Coran) wolofs, au Sénégal, et met en exergue des méthodes d'enseignement intéressantes. A son tour, Boukaré Nacoulma étudie l'exploitation des noms de guerre des chefs traditionnels moose à travers l'éducation à la citoyenneté dans les écoles bilingues mooré/français. Au Burkina Faso, les programmes

d'enseignement participent à la valorisation de la culture mooaga. L'article débouche sur des propositions didactiques visant à promouvoir la citoyenneté. Quant à Koukoua Etienne N'gatta, son article porte sur l'interrogation en abouré, une langue kwa, parlée au sud-est de la Côte d'Ivoire. Ce travail d'intérêt linguistique et didactique actualise les recherches sur l'enseignement des langues africaines et la nécessité d'impliquer les chercheurs des sciences du langage. La réflexion proposée par Oumar Dia sur les expériences menées dans le système éducatif sénégalais démontre les étapes de l'introduction des langues nationales à l'école française. Mais, pour Dionnodji Tchaïne, la réussite de l'enseignement/apprentissage en/des langues maternelles est un défi majeur pour le système éducatif tchadien. La place des artefacts pédagogiques dans l'apprentissage et la qualité de la formation des enseignants méritent une attention particulière. Enfin Ousseynou Thiam aborde deux concepts : la francisation et la franconisation africaines. Sa contribution retient que l'offre linguistique et culturelle de l'enseignement de la langue française a beaucoup évolué et les bénéficiaires aussi. Le chercheur trouve que le rôle de l'institution scolaire, les nouveaux artefacts d'apprentissage de la langue, les défis de l'équité et de la qualité rendent compte de la complexité des contextes et de l'intégration effective de la langue française dans le patrimoine éducatif, linguistique et culturel des pays.

Un article explore la question de la formation. Justin Masandi Kisuku Lez présente une recherche sur la formation des enseignants du secondaire de Kinshasa, de la République Démocratique du Congo en interrogeant leurs pratiques d'évaluation formative. La recherche met en relief la mise en œuvre de stratégies lacunaires et l'insuffisance à soutenir les apprentissages des élèves. L'auteur trouve des contingences contextuelles qui rendent peu efficace cette pratique que la formation doit s'évertuer à prendre en charge.

Deux articles portent sur la question de l'évaluation. En examinant l'évaluation des apprentissages et les performances scolaires au Sénégal dans la discipline des sciences de la vie et de la terre (SVT), Pierre Baligue Diouf démontre la non-congruence des pratiques évaluatives avec le programme qui prône l'approche par les compétences (APC) dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Dans la même veine, Ibn Habib Bawa propose une contribution à la compréhension des performances scolaires des élèves

du second cycle du secondaire au Togo en s'intéressant à la procrastination scolaire. Les résultats portent sur les qualités psychométriques, la performance et le genre, croisés aux disciplines de Français et de mathématiques.

L'éducation physique et sportive (EPS) est questionnée par Ousmane Bâ, Souleymane Diallo et Amadou Anna Sèye. Ces auteurs interrogent précisément l'impact de la pratique de l'EPS sur le développement de l'enfant au Sénégal. Leur objectif consiste à vérifier si le développement de l'enfant se bonifie de l'apprentissage de l'EPS. Leurs résultats sont éclairants quant à la plus-value de l'EPS dans la construction cognitive, physiologique et sociale de l'élève.

Trois articles abordent des problématiques (socio)linguistiques émergentes. D'abord, Mouhamed Abdallah Ly répond à la question : comment la prouesse discursive des jeunes de « Y'en marre » a-t-elle pu se jouer de la surveillance du pouvoir, de la méfiance des élites ? Inscrite dans le domaine des sciences du langage, la recherche propose une réflexion sur la « vocalisation du désespoir des jeunes » et les ressources linguistiques de la contestation. Ensuite, Bernard Kaboré et Issak Sawadogo traitent la question de la caractérisation du discours de la presse écrite locale face à la souffrance et à la mort causées par les attentats terroristes. La stratégie discursive déployée par la presse écrite au Burkina Faso pour relater les faits de manière à susciter l'émotion auprès de l'opinion publique suite aux attaques du 15 janvier 2016 lui sert de matière pour analyser le discours des journalistes où l'émotion tient une grande place. Enfin, Anatole Bère tente de cerner les stratégies discursives des politiques lors des élections municipales du 13 octobre 2018 en Côte d'Ivoire précédées d'une période de campagne électorale marquée par l'usage de slogans à travers des affiches fréquentes. L'auteur les analyse et arrive à la conclusion que la plupart des slogans des candidats sont construits suivant une logique d'enrôlement d'une jeunesse qui représente une frange importante de la population électorale. La structure des slogans est y est étudiée pour comprendre les stratégies discursives qui les sous-tendent.

Cinq articles traitent de l'économie et de l'environnement. Assah N'Détibaye oriente sa recherche sur l'Administration publique tchadienne en y examinant la place de la corruption. La contribution explique que la crise de compétences et la crise financière actuelle font prospérer la corruption. Le cadre méthodologique est empirique et les résultats montrent que ce fléau fait écueil au développement

économique du pays et à l'efficacité gouvernementale. En revanche, Kouadio Adolphe N'goran explore l'expansion socio-économique et l'enracinement d'une communauté confessionnelle en Côte d'Ivoire. Son travail de recherche porte principalement sur les chiites libanais (1921-2009) et démontre que la construction et la préservation de leur harmonie et les racines de leur communauté se font à travers l'éducation. Cependant la proximité de cette communauté avec le Hezbollah est une entrave à leurs actions socioéconomiques. Kouakou Kouamé montre les implications sociolinguistiques dans l'analyse du risque de non-remboursement. Il se fonde son analyse sur la conjugaison des sciences du langage et celles de l'économie, la configuration, les profils sociolinguistiques (marché et emprunteur) et du recours à un interprète pour justifier sa thèse. A leur tour, Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiang Diaw, Abdou Rakhmane Fall et Babacar Mbengue mènent une recherche sur l'élevage des porcs au niveau de la commune de Bambey au Sénégal. Avec des données quantitatives, les résultats mettent en relief les caractéristiques socioéconomiques des éleveurs, la conduite technique, l'évaluation leurs performances économiques leur genre, leur âge moyen, les catégories socioprofessionnelles qui s'y intéressent, les modes de conduite, l'effectif total des porcs... Par ailleurs, réfléchissant sur l'environnement avec une approche géographique, René Ndimag Diouf et Cheikh Faye articulent les événements extrêmes, la variabilité climatique, le faible niveau de maîtrise des eaux et des mauvaises conditions de remplissage des réservoirs et les économies nationales des pays du sahel. Cet article analyse les caractéristiques de l'écoulement du bassin du Bafing en amont de Manantali et leurs implications sur les inondations dans les espaces environnants et la rentabilité de l'économie.

Deux articles sont consacrés à des sujets d'orientation religieuse. Celui de Maguèye Ndiaye et d'Abdoul Ahad Lô invite à la rencontre de Cheikh Ahmad Bamba Mbacké qui fut un soufi modéré, un ascète, rompu à la dévotion, attaché à la sunna du prophète. La création d'un ordre religieux confrérique appelé la Muridiyya, la quête de l'agrément divin, la pratique du soufisme rigoureux, conforme au Coran et à la sunna, la production intellectuelle, religieuse, en prose et en poésie, dans des domaines aussi variés sont étudiés pour mieux faire connaître Khadimu-r Rasul, le serviteur du prophète. Dans le même sillage, Mouhamed Moustapha Dièye et Alassane Sow partagent les résultats de leur recherche sur les stratégies d'implantation, des églises

évangéliques à Dakar. L'adaptation locale et le cosmopolitisme sont des composantes de leurs stratégies. La promesse de "Born Again", les activités d'aide, de prières et des séances de guérison facilitent la promotion de ces églises pentecôtistes. L'étude révèle que les églises tentent de contourner les contraintes liées aux codes d'attribution des lieux de culte, en misant sur la location et l'achat.

Enfin, Secka Gueye interroge les malentendus des rapports entre le Nord et le Sud, à partir d'une approche littéraire de *Mirages de Paris* et *Un Chant écarlate*. L'étude présente le couple mixte, met en relief l'élan de sympathie, dresse des portraits croisés avant d'exposer les tendances caricaturales qui traduisent des relations d'opposition dans un espace de rencontre de deux cultures qui appellent à l'intercompréhension, à l'interculturel.

En somme, ce premier volume traduit la vitalité de la recherche dans beaucoup de pays en Afrique et mutualise des cadres de référence méthodologiques essentiellement empiriques et producteurs de résultats probants. Il est complété par un second volume contenant des contributions aussi diverses que significatives sur les sciences de l'éducation et sur les disciplines fondamentales.

Ousseynou Thiam

Justin Masandi Kisuku Lez

PROBLEMATISER LES PRATIQUES EVALUATIVES POUR UNE EVALUATION-SOUTIEN D'APPRENTISSAGE

Résumé

Cet article présente un dispositif didactique intégré d'une pratique évaluative susceptible de soutenir les apprentissages. Ce dispositif résulte d'une recherche qui a décrit les types de stratégies formatives déployées, *in situ*, par les enseignants du secondaire dans leurs pratiques d'évaluation-soutien d'apprentissage (ESA). Après filmage des leçons de 25 enseignants, leur analyse et interprétation en triangulation, les résultats ont mis en évidence l'usage minime de ces stratégies (15,68 %) ainsi que leur insuffisance à soutenir les apprentissages des élèves. L'influence culturelle, la pression institutionnelle et professionnelle, la pléthore, les lacunes en formation et la situation socio-économique des enseignants constituent les principales causes explicatives de cette réalité. Ces résultats, les prédispositions des enseignants (84,31 %) et les recommandations des membres du groupe nominal, ont été les mobiles de l'élaboration de ce dispositif pour améliorer la situation.

Mots-clés : pratiques d'évaluation-soutien d'apprentissage, stratégies formatives, enseignants du secondaire, dispositif de la pratique évaluative.

Abstract

This article presents a device for integrated assessment practice that support learning. The device is a result of a research that described the types of formative strategies deployed, *in situ*, by secondary school teachers in their assessment for learning practices. After filming lessons of 25 teachers, analyzing them in a triangulation approach, the results highlighted the minimal use of these strategies (15.68 %) as well as their inadequacy to support student learning. The cultural influence, the institutional and professional pressure, overcrowded classrooms; inadequate formation and the socio-economic situation of the teachers are the main explanatory causes of this reality. To better the situation, these results, the predispositional attitudes of teachers (84.31 %) and

the recommendations of the members of the nominal group originated the establishment of this device.

Keywords: assessment for learning practices, formative strategies, secondary school teachers, integrated assessment device.

Introduction

Chacune des pratiques menées à l'école revêt une importance spécifique et une finalité formative. Si les apprentissages scolaires sont la finalité de pratique d'enseignement et celle de les soutenir est attribuée à la pratique évaluative, la problématique de comment mieux faire persiste, au regard de la complexité de l'acte d'apprendre.

La psychologie cognitive, les neurosciences cognitives, la neuroéducation, les sciences de l'éducation élaborent leurs savoirs pour cet intérêt commun. Il s'agit d'une compréhension fine des fonctionnements cognitifs en vue de mettre à la disposition des praticiens-enseignants des outils et des repères utiles à leurs activités auprès des apprenants. Les neurosciences cognitives, par exemple, ont pour objectif d'identifier et de comprendre le rôle des mécanismes cérébraux impliqués dans les différents domaines de la cognition (Berthier et al., 2018).

Un de leurs taxonymes, la neuroéducation permet d'élucider l'appui de ces sciences dans les situations d'enseignement-apprentissage. Pour certains chercheurs et experts du domaine (OCDE, 2007 ; Masson, 2014; 2020; Houdé, 2018), les travaux en neuroéducation examinent les recherches sur le cerveau, relatives aux problématiques éducatives, dans l'optique de mieux comprendre le cerveau pour mettre en œuvre de meilleures manières d'enseigner et d'apprendre.

Cependant, un problème subsiste : l'applicabilité et la faisabilité de ces contenus scientifiques en situation d'enseignement-apprentissage contextualisée. Si les résultats de ces recherches semblent enrichissants pour les praticiens-enseignants, il reste tout de même la problématique de leur mise en œuvre en situation de classe en vue de soutenir les apprentissages.

C'est pour cette fin que cet article porte l'eau au moulin de toutes les tentatives susceptibles d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage. L'objectif de cette contribution est donc de présenter un

dispositif de la pratique évaluative porteuse de l'amélioration de ce processus, issu des pratiques d'évaluation-soutien d'apprentissage constatées *in situ*.

Au premier point, le concept apprentissage, le modèle allostérique d'apprendre ainsi que quelques principes de la neuroéducation sont tour à tour développés. Le deuxième point expose la démarche méthodologique utilisée pour aboutir aux résultats obtenus et présentés au troisième point. La proposition d'un dispositif, contribution de cet article, est présentée en dernier point. Pour l'avenir de la problématique, la conclusion retrace les mérites de la recherche dans son contexte et ouvre des pistes pour des études ultérieures.

1. Cadre conceptuel et théorique

Le concept d'apprentissage scolaire doit être analysé en vue de circonscrire notre propos dans un contexte bien déterminé. La littérature y relative est abondante dans les écrits des experts en sciences de l'éducation. Dans cet article, nous adoptons plutôt une approche éclectique à travers un exercice épistémologique, dialectique et herméneutique sous l'angle de la neuroéducation au travers de la pratique évaluative. Car, à l'école, l'évaluation demeure l'actethermomètre qui sert à jauger l'efficacité et la qualité des apprentissages et de l'enseignement (Masandi Lez, 2016).

Il va donc sans dire que pour améliorer les apprentissages, il faut améliorer non seulement les pratiques évaluatives, mais aussi les attitudes et les comportements des évaluateurs (Masandi Lez, 2018). Ainsi avons-nous choisi l'ESA au regard de ce principe, puisque ce qu'on évalue et comment on l'évalue dévoile non seulement ce qu'on enseigne et comment on l'enseigne, mais aussi ce que deviennent les évalués réellement (De Ketele, 2009).

1.1. Apprentissage scolaire

Par le vocable apprentissage, il faut entendre l'action (l'agir, le faire), le processus (la manière) et le produit (le résultat, l'acquis ou l'appris) d'apprendre. Apprendre, c'est donc un processus (perspective cognitiviste) et un produit (perspective behavioriste) qu'un individu (perspective humaniste) entreprend (perspective neuroéducative) et obtient (perspective fonctionnaliste) dans un contexte déterminée (perspective écologique et socio-cognitiviste) ayant un sens

(perspective spirituelle) pour lui (perspective allostérique) et utile (compétence et transfert) dans son projet de devenir humain (finalité).

1.1.1. Apprendre comme action

Du latin actio – vient du verbe « agere » (agir, faire). En général, l'action est une opération par laquelle se produit un effet. L'action est tout ce qu'on fait. Et lorsqu'on considère le sujet qui agit ou qui fait, l'action est aussi l'influence de l'être qui agit ; l'exercice de sa faculté d'agir (Dubois et al., 2011). Agir est inhérent à la nature humaine. C'est le principe d'activité. Il suffit d'observer un nouveau-né pour vous rendre à l'évidence. Il découvre, se découvre et devient progressivement un humain essentiellement en apprenant et vice-versa. Il apprend et devient progressivement humain en découvrant, et en se découvrant.

Agir est une action vitale et cruciale pour sa survie, son équilibre et son épanouissement qui, graduellement, va le faire entrer dans la société et s'y faire une place. Au travers d'activités réalisées jour après jour, par essai-erreur, déconstruction et reconstruction et dont les résultats sont intégrés dans son répertoire mental, social, physique, etc. l'individu y arrive et en donne sens. Les types d'activités et les résultats obtenus font de lui un être spécial et renforce ainsi son unicité.

Le sujet-apprenant est doté d'une faculté d'agir, il doit l'exercer en agissant, en faisant, en opérant. Et en opérant, il influence ce qu'il fait, à partir et avec tout ce qu'il est. D'où les termes : domaine psychomoteur, savoir-faire, compétence, etc. Ainsi, l'agir, le faire est indispensable dans le processus d'apprentissage et faire agir, faire faire est obligatoire dans le processus enseignement. L'enseignant qui ne le favorise pas, prive ses apprenants d'un exercice vital pour leur développement. Ils risquent de développer l'inappétence scolaire (manque de motivation, dégoût et non désir d'apprendre), la négligence, la paresse en lieu et place de la volonté, l'engagement, l'effort, le sacrifice, la curiosité, la créativité, l'équilibre psychomoteur, la confiance en soi, l'estime de soi, etc.

1.1.2. Apprentissage comme processus

De l'étymon latin « progressus » (progrès), un processus est une suite ordonnée d'actions aboutissant à un but défini, un résultat. Il provoque de changement progressif ou par phases (NPR, 2002). Un processus, c'est aussi une façon d'agir, de procéder, de conduire une opération.

Il importe de noter que dans cette expérience, l'individu agit avec son unicité. Il développe *une manière particulière* d'aborder quoique ce soit dans sa vie. Cette façon est régie par son individualité : bagages génétique, biologique, psychologique (représentations, conceptions ou modèle interne, émotions, motivation etc.), et écologique (différents milieux), etc. Le but, le résultat que le sujet-apprenant veut atteindre, le pousse à s'investir. Mais il ne peut s'engager que s'il y trouve du sens. Ce qui va le conduire à adopter une façon de faire propre à lui.

Pour raison de responsabilité éthique et puisque la qualité du produit attendu en dépend, le rôle de l'enseignant est indispensable. Notamment, accompagner et aider l'élève à s'approprier sa façon d'agir, à la reconnaître, à la rendre explicite, à la respecter, mais aussi à la confronter avec celles des autres apprenants. Ce qui n'est possible que dans une tradition de pratique d'ESA. D'où les termes : domaine cognitif et métacognitif, conflit cognitif, inhibition, domaine psycho-affectif, savoir-être.

1.1.3. Apprentissage comme produit

Résultante de cette action effectuée d'une manière particulière, le produit constitue la preuve autant de la qualité de la formation reçue que la valeur du sujet - apprenant. Malheureusement, les caractéristiques multidimensionnelle et multiforme du contexte dans lequel cela s'est passé sont souvent ignorées ou reniées par ceux qui accompagnent ce sujet en action. En des termes clairs, les critères d'appréciation du produit ne considèrent pas toute la complexité de l'acte d'apprendre.

La cause de ce constat est imputable aux courants de pensée qui se cachent, telle une forêt, derrière la diversité de théories des apprentissages scolaires et l'usage que l'on fait des principes y afférents. C'est une question de philosophie ou d'idéologie. Ici on pense au concept de compétence et au sujet compétent.

1.2. Modèle allostérique d'apprentissage

La capacité naturelle de l'homme à chercher et à donner du sens à ce qu'il fait et un environnement significatif et créatif, demeure le soubassement de tout apprentissage et de tout enseignement. Il est ainsi nécessaire de considérer les démarches (métacognition) ou stratégies personnelles de l'apprenant (manière particulière) et tout type d'évaluation soutenant l'apprentissage.

Partant des connaissances en neuroéducation (Masson, 2020), apprendre résulte du changement dans les connexions neuronales. L'apprentissage change le cerveau dans la force des connexions neuronales, la taille et la forme des neurones. Ces modifications sont possibles grâce à la neuroplasticité : la capacité du cerveau humain de modifier ses connexions neuronales par l'apprentissage.

Bref, la modification des connexions neuronales est le principal mécanisme de la plasticité en jeu dans l'apprentissage. Pour apprendre et aider à apprendre, il faut donc modifier le cerveau et ses interconnexions. Mais comment et dans quel environnement ? C'est à ce niveau que l'approche allostérique et l'ESA peuvent être utiles.

Fondé sur l'héritage de Piaget et les travaux de Bachelard (1970), le modèle allostérique d'apprentissage est d'inspiration constructiviste, au sens où il considère qu'un savoir ne s'élabore qu'en référence aux connaissances déjà acquises par l'apprenant. Mais au regard des autres théories constructivistes, il récuse la linéarité de l'acquisition des savoirs et insiste bien davantage sur l'idée d'accommodation des conceptions et du changement que cela implique pour l'apprenant. Il peut être considéré comme un modèle de changement conceptuel (Houdé, 2016a), en dépit de son développement indépendant.

Ce courant a vu le jour avec Giordan (2010) et aborde l'apprentissage en utilisant la métaphore d'allostérie (du grec allos : autre et stéréos : solide). L'allostérie est un mode de régulation de l'activité d'une enzyme par lequel la fixation d'une molécule effectrice en un site modifie les conditions de fixation d'une autre molécule, en un autre site distant de la même protéine. Plastiques et sensibles à leur environnement, ces molécules enzymatiques, fondamentales pour la vie, changent et adoptent des formes et des fonctions suivant les conditions de l'environnement dans lequel elles se trouvent.

Par analogie, ce qui constitue l'originalité de la pensée d'un apprenant (ses conceptions) ce n'est pas la suite des idées qu'il a enregistrées, mais les liens qu'il est capable d'initier et qu'il mobilise, à l'identique de ces protéines dont la spécificité fonctionnelle n'est pas liée à la suite des acides aminés, mais aux liens entre les chaînes qui déterminent le site actif. La forme et la fonction de ces protéines sont modifiées uniquement de l'extérieur par l'environnement, ce dernier les rendant ainsi opérationnelles. De même, on ne peut pas agir directement sur la pensée d'un individu. L'enseignant favorise l'apprentissage en jouant

avec un environnement didactique propre à interférer avec les conceptions de l'apprenant.

La neuroéducation insiste sur *une manière d'enseigner* qui favorise l'apprentissage dans le sens où elle peut modifier le fonctionnement du cerveau, le rendre efficace pour l'apprentissage et la mise en place d'un environnement sécurisant et motivant. Pour le modèle allostérique, tout apprentissage réussi procède d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. Ainsi compris, l'apprentissage est défini comme un processus de déconstruction-reconstruction des conceptions et non plus comme une simple dynamique de construction du savoir. Donc, ce modèle porte une attention explicite au contexte dans lequel se déroule l'apprentissage et balise ainsi le chemin pour un environnement didactique destiné à faciliter et soutenir l'apprentissage.

En conclusion, pour que l'élève réussisse à transformer ses conceptions et apprenne, il y a des préalables. L'enseignant doit devenir un metteur en scène du savoir. Il doit créer un environnement didactique favorisant l'apprentissage où le sujet-apprenant est à la fois agent, acteur, créatif et auteur. Ainsi, les pratiques d'ESA susceptibles d'aider les élèves à apprendre, *la manière de faire* de l'enseignant notamment les stratégies formatives mises en œuvre par ce praticien, doivent tenir compte des aspects tant conatifs, cognitifs, affectifs, interactifs, méta et infra cognitifs que motivationnels des apprenants.

1.3. Stratégies d'évaluation-soutien d'apprentissage

L'évaluation est intégrée à l'activité de l'enseignement en classe du fait que l'acte d'enseigner constitue en soi une évaluation que l'on appelle *évaluation incidente*. Dans l'intervention pédagogique, le questionnement continu est l'une des stratégies qu'utilisent les enseignants dans leur pratique évaluative. Les réponses des élèves données à ces questions, doivent être exploitées et constituer une opportunité pour leur apprentissage. C'est le rôle du feedback qui favorise l'apprentissage puisqu'il déclenche le mobile affectif pour le psychomoteur.

Pour Boekaerts (2010), les émotions sont révélatrices des cognitions, des engagements et des préoccupations sous-jacents au processus d'apprentissage. Elles ont une valeur diagnostique pour l'enseignant. Ce dernier doit s'abstenir de donner de feedback qui porte sur la personne et mettre plutôt en valeur le contenu de sa réponse. L'évaluation est un moyen privilégié pour obtenir du feedback à des fins

d'autorégulation et d'amélioration des performances. L'émission de feedbacks est souvent considérée comme un élément clé pour renforcer la motivation et soutenir la réussite des élèves. En tant qu'information de retour, le feedback (positif ou négatif) produit une augmentation ou une diminution de la motivation intrinsèque de l'élève. Il est donc une variable déterminante dans le processus enseignement-apprentissage.

Dans notre étude, le regard était tourné vers les pratiques d'ESA. L'ESA est une évaluation qui fait partie intégrante des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours (Laveault, 2014). Le principe fondamental est celui de s'assurer que l'information recueillie sur les apprentissages, dans l'interaction enseignants-élèves, contribue à améliorer les décisions qui sont prises pour favoriser les apprentissages des élèves.

Pour Masandi Lez (2018), l'ESA est la fonction d'évaluation qui favorise et soutient l'apprentissage de l'élève sur base de ce que doit être et faire l'enseignant dans sa pratique évaluative (environnement didactique, relation pédagogique, etc.) en considérant ce qu'est et fait l'apprenant. C'est une conception socioconstructiviste et neuroéducative du processus enseignement-apprentissage qui doit être mise en valeur.

2. Cadre méthodologique

Avant de présenter le dispositif, il convient d'exposer la démarche d'investigation qui a permis d'obtenir les résultats qui justifient et fondent son élaboration. Une étude descriptive a été effectuée sur les stratégies formatives utilisées au sein des pratiques d'ESA des enseignants des écoles secondaires de la province éducationnelle Kinshasa-ouest dans la ville province de Kinshasa, capitale de la R.D. Congo. Tenant compte de la nature quantitative et qualitative de l'étude, un dispositif de récolte des informations pertinentes a été mis en place.

Il s'est agi du recours à la méthode d'enquête appuyée par la technique d'observation vidéoscopée de 25 leçons dispensées en classe réelle, à la technique d'analyse de leur contenu se rapportant notamment aux types de questions posées par l'enseignant, le niveau de connaissance sollicité par ces questions, à l'exploitation des réponses données par les élèves, aux feedbacks exprimés et leur exploitation par l'enseignant et à la

communication verbale et non-verbale dans les interactions. Le tout regardé sous le mode de type de relation pédagogique.

Préalablement au filmage, une grille d'observation a été construite et validée par 5 juges. Etant donnée la nature ordinale des réponses à obtenir des juges, les divergences ou convergences des juges ont été établies par le coefficient W de Kendal. En raison de l'usage de l'échelle de Likert adoptée pour sa validation, la validité interne de la grille a été estimée par le coefficient de corrélation de rang de Spearman.

Après le pointage, l'analyse statistique des données a été faite par la transformation en pourcentage de fréquences en vue d'établir l'ampleur du comportement observé de l'enseignant. Un questionnaire élaboré selon le modèle de Likert a été soumis aux enseignants en vue d'appréhender leurs attitudes prédispositionnelles à recourir aux stratégies d'ESA préalablement identifiées. Ce volet d'analyse a conduit à l'estimation de quelques caractéristiques des distributions obtenues, notamment en ce qui concerne la tendance centrale (le médian), la variabilité (le quartile), la forme (la symétrie et la voussure).

Considérant la complexité du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, l'interprétation quantitative a été couplée à l'interprétation qualitative dans le but de déceler le sens que les enseignants donnent aux stratégies formatives qu'ils déploient en classe. Ce qui a conduit à donner la voix aux praticiens concernés par la technique du groupe nominal, d'ordonnancement et d'opinionnaire. Ainsi, la récolte, le dépouillement et l'interprétation des données ont été réalisés dans une démarche de triangulation. Cet arsenal de techniques a permis aussi de dégager des pistes à explorer dans la conception du dispositif d'amélioration de leurs pratiques, objet de cet article.

3. Principaux résultats

La démarche méthodologique de triangulation et de double lecture adoptée a permis d'obtenir des résultats qui démontrent l'usage insuffisant et inefficace (15,68 %) des stratégies formatives censées améliorer la qualité et soutenir les apprentissages. Le tableau 1 en donne l'illustration.

Tableau n°1 : nature des stratégies formatives

Dimensions	Stratégies en comportement	Stratégies dépassant 50% d'usage	Fréquence en %	Valeur ou nature
Apprentissages	106	16	15,09	Insuffisante
Communication pédagogique	22	7	31,81	Insuffisante
Type de relation pédagogique	25	1	4	Insuffisante
Total :	153	24	15,68	Insuffisante

Avec les explications fournies par les membres du groupe nominal à ces résultats quantitatifs et étant donné que tout acte éducatif est fondé sur la relation pédagogique, nous avons inféré que le type de relation pédagogique constaté (directif) influence l'usage insuffisant des stratégies formatives. Les causes de cet usage sont d'ordre culturel (notamment dans le type de relation pédagogique, relation d'autorité), institutionnel (pression de la hiérarchie, le programme à finir, etc.), professionnel (lacunes dans la formation initiale et continue) et socio-économique (les conditions de vie des enseignants, le phénomène de « deuxième assiette »). Ce qui était plus mis en exergue, c'est le type de culture (statu quo) perpétué sans le savoir, ne favorisant pas ainsi l'option d'une alternative. Surpris de type des questions posées, les réponses des membres du groupe nominal ont été plus que révélatrices : *C'est comme ça, on a toujours fait comme ça. Un adulte ne peut pas être contredit, on ne peut pas discuter ou mettre un adulte à l'épreuve, celui qui connaît.*

Dans une triangulation écologique, les enseignants concernés ont été appelés à se prononcer sur leurs attitudes prédispositionnelles à faire bon usage des stratégies formatives distinguées dans cette étude dont voici les résultats :

Tableau n°2 : attitudes prédispositionnelles des enseignants

Dimensions	Stratégies en comportements	Stratégies choisies	Fréquence en %
Apprentissages	106	95	89,62
Communication pédagogique	22	20	90,90
Type de relation pédagogique	25	14	56
Total :	153	129	84,31

Les enseignants étaient prédisposés (84,31 %) à utiliser les types de stratégies identifiées. Leurs différentes attitudes prédispositionnelles étaient positives. La valeur représentative des opinions émises par la majorité de répondants ($A < 0$) s'était concentré autour des valeurs médianes ($K > 0$) correspondant aux différents comportements attendus. Cependant, il sied de signaler que l'indécision, le refus ou la préférence des enseignants dans le choix de certaines stratégies a fait ressortir l'emprise culturelle sur leurs pratiques évaluatives, la pression de la sous culture institutionnelle et professionnelle et les lacunes dans leur formation (initiale et continue).

Il s'agit notamment du refus de choisir d'utiliser le *brainstorming* comme stratégie de motivation, *diversifier des matériels didactiques* comme stratégie de transmission des connaissances, *impliquer des élèves dans la recherche du sujet de la leçon du jour* et *impliquer tout le monde* comme stratégies de médiation, *déstabiliser le raisonnement des élèves* comme stratégie de confrontation, *accepter des erreurs commises* comme stratégie d'aide, *s'intéresser au plus faible* comme stratégie d'accompagnement.

Cette manière de faire a mis aussi en évidence les mauvaises approches prises par la hiérarchie dans la formation continue des enseignants : distribution des réponses prêtes-à-porter au détriment de la réalité des pratiques *in situ* de ces praticiens et résulte du non renouvellement du corps professoral. L'Etat devait déployer des moyens idoines à son renouvellement en vue de sortir de la routine.

Le choix des stratégies comme *utiliser un style autoritariste* pour discipliner les élèves, *tout part de l'enseignant, poser des questions continuellement aux élèves* – ne laissant nullement de place à l'élève à réagir, s'exprimer – a également démontré ce type de relation directif. Ce qui ne pourrait pas aider les élèves à acquérir un esprit critique, d'analyse, de réflexion, de créativité et d'inventivité, etc. Ces derniers ont tendance à répéter et maintenir le *statu quo* : une unique façon de penser (celle de leurs enseignants). Cette pratique ne fait que renforcer le conformisme et le manque d'esprit critique constaté dans le fief de la plupart de ceux qui terminent une période de formation.

En somme, les conclusions de cette dissertation conduisent à approfondir et mettre en valeur certaines évidences. C'est parce que le mode d'intervention des enseignants, influencé par la culture, est plus directif qu'ils accordent moins la parole aux élèves ; leur permet moins d'agir et de réagir ; considèrent moins leurs différences, leur aspect affectif, émotionnel et motivationnel ; ne favorisent pas la coopération entre les élèves ; favorisent moins un esprit critique, etc. Voilà ce qui a justifié l'élaboration du dispositif d'une pratique évaluative, objet du point qui suit afin d'améliorer cette situation.

4. Dispositif didactique intégré d'une pratique évaluative

La relation pédagogique est le fondement de toute action éducative qui véhicule la qualité et la valeur de toute activité à déployer. C'est pourquoi, « la façon dont les connaissances et les valeurs sont transmises est une partie du programme scolaire aussi importante que ce qui est appris et fait en réalité partie de ce qui est appris » (Wagner, 2015, p.46).

La relation est une interaction sociale qui implique une rencontre dans un contexte institutionnel déterminé. Elle ne devient pédagogiquement éducative que dans la mesure où elle fait référence à des finalités de formation, des apports en terme de contenu, des outils et méthodes pédagogiques mais aussi et surtout, elle concourt à la construction du sujet. Car, apprendre ou se former c'est devenir. D'ailleurs, « L'essentiel d'un enseignement n'est pas son contenu, il est l'attitude intérieure qu'il provoque chez l'enseigné. » (Jacquard, 2007, p.171).

Une pratique évaluative appropriée établit un type de relation favorable à un climat de la classe qui soit susceptible de soutenir les apprentissages. La situation d'apprentissage non seulement se construit à partir d'un environnement spécifique, mais elle interpelle aussi la

personne dans ses caractéristiques profondes. Ainsi, apprendre signifie non seulement modifier son comportement, mais aussi et surtout, changer la signification que l'on donne à son expérience. Pour nous, les significations se construisent au cours du processus de partage et de transmission de l'héritage culturel.

Les contraintes épinglées dans notre étude proviennent du contexte culturel congolais qui influe sur la sous culture institutionnelle et professionnelle. L'isolement physique et psychologique des enseignants et parfois une compétition négative ne favorisant pas le partage d'expériences professionnelles entre eux. Tout cela est culturel dans le sens où dans nos sociétés traditionnelles, celui qui détenait le don de guérison par des plantes médicinales, par exemple, préférait le garder pour soi. Un passage de congénialité vers la collégialité doit être effectué par les enseignants.

Donc, l'amélioration du constat fait dans notre travail passe par la revisitation de la culture. Concrètement, l'usage quotidien et l'évaluation des stratégies formatives mises en œuvre au sein des pratiques d'ESA, pourrait améliorer le type de relation pédagogique, la qualité des enseignements et des apprentissages. Et améliorer le type de relation, conduit à l'amélioration de la culture dans son volet relationnel. Mais aussi, par des sessions de formation des enseignants et de tous les partenaires éducatifs relatives à l'amélioration des relations entre les enseignants eux-mêmes, entre les élèves et les enseignants, entre les autorités scolaires, hiérarchiques et les enseignants, entre les élèves et leurs parents.

Ce dispositif met implicitement en valeur les trois dimensions de la relation éducative : relation interpersonnelle, de transmission des savoirs et de groupe à travers deux principaux volets de type d'intervention (directif et non directif) et trois volets des apprentissages (susciter le désir d'apprendre, soutenir les apprentissages et favoriser la collaboration) dans une approche intégrant le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. C'est au regard de ces caractéristiques que nous l'avons dénommé : Dispositif Didactique Intégré (DDIM)¹ de la pratique évaluative.

¹ DDIM : Dispositif Didactique Intégré de Masandi ou MIDD : Masandi Integrated Didactic Device.

4.1. Stratégies formatives au sein de la pratique d'évaluation-soutien d'apprentissage

Dimension 1 : Apprentissages	
Composante 1 : Susciter le désir d'apprendre	
Sous-composante	Comportements de l'enseignant à observer
(L'élève doit) se sentir concerné par le sujet de la leçon du jour	<ul style="list-style-type: none"> • Présente et explique l'importance du sujet de la leçon du jour ; • Explique bien aux élèves la tâche à faire ; • Tire des exemples de la vie des élèves ; • Considère les expériences de vie des élèves ; • Cite le nom de l'élève interrogé (e) ; • Ne cite pas le nom de l'élève mais le désigne par un geste de la main ou de la tête ; • Tire la morale du sujet de la leçon du jour ; • Aide les élèves à puiser dans et partager leurs expériences quotidiennes de vie ; • Partage ses expériences quotidiennes relatives à la morale de la leçon aux élèves.
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Aide l'élève à exprimer ses conceptions • Félicite les élèves • Sait soutirer du positif dans une réponse erronée • Encourage tous les élèves • Promet des récompenses aux élèves • Permet aux élèves d'exprimer leurs connaissances antérieures sur le sujet du jour • Donne une petite interro orale ou écrite rapide
Transmission	<ul style="list-style-type: none"> • Maitrise sa matière • Rend la leçon attrayante • Utilise un langage simple • Explique bien sa matière • Dose bien la matière • Donne de nombreux exemples • Diversifie les méthodes d'enseignement • Attire l'attention des élèves (écoutez-moi bien...) • Considère l'état émotionnel/affectif des élèves • S'arrête et fait corriger un mauvais comportement

	<ul style="list-style-type: none"> • Ignore l'aspect émotionnel des élèves • Contrôle les tâches données aux élèves
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifie les connaissances antérieures des élèves • Fait recourt aux connaissances antérieures des élèves • Permet l'élève à agir dans le processus • Permet l'élève à réagir dans le processus • Permet aux élèves de poser des questions • Donne des explications claires à ces questions • Fait une mise au point sur les préoccupations des élèves • Fait une sorte de synthèse à chaque point étudié avant de poursuivre son activité • Explique les concepts qui empêchent la compréhension • Se sert des exemples concrets pour faire comprendre ces concepts • Permet aux élèves d'exprimer leurs doutes • Permet aux élèves d'apprendre les uns des autres • Donne beaucoup d'exercices • Donne des devoirs à domicile
Confrontation ou Conflit cognitif	<ul style="list-style-type: none"> • Donne de Travaux de groupes • Pousse les élèves à expliciter leur pensée par des arguments • Fait discuter l'idée d'un élève au groupe-classe • Pose des questions de niveau cognitif supérieur surtout de réflexion • Exploite la réponse de l'élève en le faisant réfléchir • Fait faire des exposés et des débats
Composante 2 : soutenir les apprentissages	
Sous-composante	Comportements de l'enseignant à observer
Aide	<ul style="list-style-type: none"> • Assiste l'élève dans la recherche de la réponse • Laisse un peu de temps à l'élève avant la réponse • Accueille la réponse de l'élève telle quelle • Corrige l'erreur commise par l'élève • Aide l'élève à corriger ses erreurs

	<ul style="list-style-type: none"> • Fait corriger l'erreur de l'élève par le groupe-classe • Exploite la réponse de l'élève • Fait vérifier la compréhension par l'élève (T'as compris ?) • Répète ou reformule les questions pour une meilleure compréhension
Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • Fait attention aux plus faibles • S'intéresse à celui qui est en difficulté d'apprentissage. • S'approche de lui (elle) • Donne des pistes aux élèves pour trouver la réponse • Exprime son souci éducatif • Ne décourage pas les élèves qui commettent des erreurs
Encouragement	<ul style="list-style-type: none"> • Donne un feedback positif • Donne un feedback encourageant • Donne un feedback correctif ou de récupération • Donne un feedback répétitif • Donne un feedback informatif • Donne un feedback d'enrichissement • Donne un feedback collectif • Fait l'éloge de l'élève qui écrit, parle, répond bien
Composante 3 : favoriser la coopération entre les élèves	
Sous-composante	Comportements de l'enseignant à observer
Animation du groupe-classe	<ul style="list-style-type: none"> • Rend le cours intéressant • Suscite la participation aux travaux de groupe • Gère bien la classe par une autorité éducative • Crée un climat de confiance • Donne des ordres (déposez et suivez, etc.) • Favorise une bonne atmosphère pour les besoins du groupe • Utilise un matériel didactique adéquat • Utilise l'humour pour décriper la peur • Fait participer tous les élèves

Facilitation	<ul style="list-style-type: none"> • Demande aux autres élèves d'aider • Redirige les questions au groupe-classe • Fait vérifier la réponse par le groupe-classe • Fait corriger la réponse erronée par le groupe classe • Apprécie chaque élève en soi • Fait apprécier chaque élève et sa réponse par le groupe-classe (bravo...) • Fait corriger les tâches entre les élèves
Différentiation	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoute les différentes interventions des élèves • Favorise des prises de position divergentes • Refait la convergence par une synthèse • Adapte ses méthodes d'enseignement
Enseignement coopératif	<ul style="list-style-type: none"> • Met en place l'apprentissage coopératif/collaboratif • Donne de travail en groupes • Fait relayer un autre élève à celui en difficulté • Favorise la recherche en groupe
Dimension 2 : modes d'intervention didactique	
Composante : types de relation pédagogique	
Sous-composante	Comportements de l'enseignant à observer
Type de relation Non directif	<ul style="list-style-type: none"> • Gère bien la classe par une autorité éducative • Responsabilise les élèves • Très proche des élèves • Circule dans la salle • Leur fait confiance • Pose des questions pour orienter le processus • Favorise la prise de parole • Favorise les échanges • Accueille le questionnement des élèves positivement • Les incite à participer • Leur permet d'agir. • Permet aux élèves de réagir

4.2. Procédures d'évaluation de la pratique

Prélever le nombre de fois qu'un comportement apparait et le classer entre aucune fois (0), une fois (1), ou plus d'une fois (+1). Dégager la fréquence et son ampleur par la transformation en pourcentage et porter un jugement de valeur par rapport à la nature des stratégies formatives (efficace ou inefficace) déployées par les enseignants. Une stratégie est considérée suffisante à partir de 50% de son usage au sein de la pratique évaluative en étude.

Conclusion

L'étude menée auprès et avec les praticiens a eu le mérite de proposer, en ce dispositif, un outil non seulement idoine à améliorer cette situation, la qualité des apprentissages, la formation continue des enseignants, par conséquent la culture (pratiques), mais aussi utile dans la formation initiale des enseignants et à toute démarche de recherche scientifique de ce genre dans le domaine de mesure et évaluation en éducation. Les critiques faites au système éducatif congolais accusent l'école d'être en déphasage avec la société (PIE, 2012). Cependant, les résultats de cette étude ont fait ressortir le contraire : l'école est plutôt en phase avec la société au regard de la culture du *statu quo* constatée au sein des pratiques évaluatives des enseignants du secondaire. Ainsi, pour améliorer ces types des pratiques, il était impérieux de revisiter la culture dans son volet relationnel.

À cette fin, le dispositif proposé ici est un vecteur d'amélioration culturelle, de la qualité des enseignements et des apprentissages en contexte congolais. Néanmoins, les contraintes du milieu, risquent d'annuler tout effort conduisant à cette alternative. Tout cela exige une réorganisation intégrée de la structure école pour que l'usage convenable de ces stratégies au sein des pratiques d'ESA conduise au changement d'attitudes, sources des comportements et par conséquent, à l'amélioration de la culture dans son volet relationnel. Il reste à aborder le volet de formation des enseignants, de partage de leurs expériences professionnelles et de donner la voix aux apprenants. Un approfondissement dans ce sens mérite d'être entrepris.

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Berthier, J.L., et al. (2018). *Les neurosciences cognitives dans la classe*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Brookhart S. M. (2010). *La rétroaction efficace : Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière.
- De Ketele, J.M. (2009). L'évaluation de l'école par les standards internationaux. *Revue internationale d'Education*, 52, 69-76.
- Dubois, M. et al. (2011). *Dictionnaire étymologique et historique du Français*. Paris : Larousse.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (2010). *Les origines du savoir*, Delachaux.
- Houdé, O. (2016a). Apprendre à résister aux automatismes. *Cahiers pédagogiques*, 527, 20-22.
- Houdé, O., Borst, G. (2018). *Mon cerveau*. Paris : Nathan.
- Jacquard A. (2007). *Nouvelle petite philosophie*. Paris: Edition stock.
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Education et francophonie*, 52(3), 1-14.
- Le Nouveau Petit Robert, 2002.
- Masandi Lez, K.J. (2016). Repenser la signification de l'erreur dans les pratiques évaluatives en cours des apprentissages. *Revue francophone internationale Liens Nouvelle Série*, 22 (2), Décembre, 8-25. UCAD/Dakar, Sénégal.
- Masandi Lez, K.J. (2018). *Stratégies formatives des pratiques évaluatives des enseignants du secondaire de la province éducationnelle Kinshasa-Ouest*. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Pédagogique Nationale de Kinshasa, Kinshasa.
- Masson, S. (2014). Cerveau, apprentissage et enseignement : mieux connaître le cerveau peut-il nous aider à mieux enseigner ? *Éducation Canada*, 54(4), 40-43.
- Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner. Les 7 principes neuroéducatifs*. Paris : Odile Jacob.

Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et l'INC(2012). *Plan intérimaire de l'éducation*. Kinshasa.

OCDE (2007), *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, OCDE, Paris.

Wagner, D.A. (2015). *Des évaluations simples, rapides et abordables. Améliorer l'apprentissage dans les pays en développement*. Paris : IPE/UNESCO.

LES AUTEURS

BA Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo.

BERE Anatole, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

DIA Oumar, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

DIALLO Souleymane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIAM Mamadou Tandiang, Université de Thiès, Sénégal.

DIEYE Mouhamed Moustapha, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF Pierre Baligue, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF René Ndimag, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

FALL Abdou Khadre, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

FALL Abdou Rakhmane, Ministère de l'Agriculture et de l'Équipement Rural, Dakar, Sénégal.

FAYE Cheikh, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal.

GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

KABORE Bernard, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.

KOUAME Kouakou, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

LO Abdoul Ahad, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

LY Mouhamed Abdallah, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

MASANDI KISUKU Lez Justin, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa, République Démocratique du Congo.

MBENGUE Babacar, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

N'DETIBAYE Assah, Université de N'Djaména, Tchad.

N'GORAN Kouadio Adolphe, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

NACOULMA Boukaré, Université Joseph Ki-Zerbo, Burnika Faso.
NDIAYE Maguèye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NIANE Babacar, l'Université de Thiès, Sénégal.
SAWADOGO Issaka, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.
SEYE Amadou Anna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SORE Ousséni, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.
SOW Alassane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SY Harouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
TCHAIÏNE Dionnodji, Université de N'Djaména, Tchad.
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.