

CONNAISSANCES MOBILISEES PAR LES PROFESSEURS STAGIAIRES POUR PREPARER UNE SEANCE DE CLASSE DESTINEE A SON EVALUATION CERTIFICATIVE

ABBY-M'BOUA * Parfait

Résumé – Ce travail porte sur les connaissances mobilisées par les professeurs stagiaires lors de leur activité de préparation d'une séance de classe destinée à leur évaluation certificative en lien avec les ressources externes disponibles. Les résultats obtenus à partir d'entretiens d'explicitation auprès de cinq professeurs stagiaires montrent que même si ces derniers font appel à des connaissances et à des ressources externes différentes, ils mobilisent tous des connaissances en lien avec des textes institutionnels.

Mots-clés : connaissances, ressources externes, séance de classe, professeur stagiaire, évaluation certificative.

Abstract – This work focuses on the knowledge mobilized by trainee teachers during their activity of preparing a class session for their certification evaluation in relation to external resources available. The results obtained from explanatory interviews with five trainee teachers show that even if they use different external knowledge and resources, they all mobilize knowledge related to institutional texts.

Keywords: knowledge, external resources, class session, trainee teacher, certification evaluation.

I. INTRODUCTION

Parmi les tâches dévolues au métier d'enseignant, la préparation quotidienne de son activité destinée pour la classe occupe une place prépondérante. Dans tous les systèmes éducatifs, cette activité de préparation est institutionnellement reconnue comme faisant partie du métier et définie de façon relativement précise. Elle doit contribuer à amener l'enseignant à prendre conscience en décrivant ce sur quoi doit porter ce qu'il va proposer à ses élèves. Nous savons aujourd'hui que d'une part, cette activité de préparation, dépend des conceptions de l'enseignant sur l'apprentissage, sur la discipline enseignée, sur les pratiques expérimentales (Orlandi, 1991 ; Coquidé, 1998 ; Koliopoulos et Ravanis, 1998) et d'autre part que lors de cette activité de préparation, les professeurs mettent en jeu différentes connaissances et les articulent pour choisir des activités, des exercices, fractionner la séance, choisir une forme de travail en classe, anticiper le temps, les réactions et les difficultés des élèves, gérer les traces écrites des élèves (Bécu-Robinault ; 2007). De même, les recherches sur les connaissances professionnelles des enseignants ont montré qu'elles sont liées, d'une part, à la discipline et, d'autre part, à la compréhension des difficultés d'apprentissage des élèves (Charlier et Charlier, 1998).

Généralement, les différents travaux qui ont contribué à l'identification des connaissances professionnelles lors de la préparation d'une séance de classe impliquent des enseignants novices ou expérimentés, dans une situation de classe ordinaire. Or la problématique de la formation initiale des enseignants occupe depuis de plusieurs années de nombreux chercheurs en didactique des mathématiques de tous horizons, que ce soit en sciences de l'éducation ou en didactique des mathématiques. Mais les connaissances professionnelles des professeurs stagiaires en situation d'évaluation certificative¹ y sont rarement abordées. Nous nous sommes alors posé deux questions :

* Ecole Normale Supérieure d'Abidjan – Laboratoire de Recherche en Didactique – Côte d'Ivoire – abby_mboua@yahoo.fr

¹Pour Nebout-Arkhurst (2017), l'évaluation certificative permet de s'assurer que les apprenants ont le niveau requis pour obtenir un diplôme en fin d'étude.

– Retrouve-t-on, chez les professeurs stagiaires, les mêmes connaissances qui ont été observées chez des professeurs expérimentés ?

– En est-il de même lorsque la préparation de la séance est spécifiquement destinée à une évaluation certificative ?

L'objectif de cet article est de mettre en évidence la typologie des connaissances élaborées par les professeurs stagiaires lors de leur évaluation certificative.

II. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. *Le choix d'une technique d'entretien d'explicitation*

Parmi les méthodes et outils utilisés pour décrire la préparation d'une séance de classe, la méthode de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) occupe une place de choix, c'est pourquoi, nous l'avons utilisée pour cette recherche. Elle permet le récit des actions des enseignants à un moment donné, repéré dans le temps et dans l'espace en référence à une situation particulière de construction d'une séance de classe et non aux situations génériques de construction de séquences d'enseignement.

Il s'agit de réduire au maximum les interprétations du sujet sur son action et donc de le placer en situation d'évocation de son activité. Celui-ci doit pouvoir raconter précisément ce qui s'est passé, en évitant toute considération qui ne serait pas de l'ordre de l'action, mais de celui des opinions, des jugements ou des généralités. Il doit également raconter comment il a fait pour préparer cette séance précise. Le terme « séance » est pris dans un sens large (une ou plusieurs séquences) sans être explicité à l'enseignant, pour ne pas l'influencer dans sa manière de parler de son activité. Lors de l'entretien, le professeur stagiaire vient avec l'ensemble de sa préparation et surtout avec tous les documents dont il s'est servi pour son élaboration.

La première partie de l'entretien a consisté à retrouver le moment où l'action (dans notre cas, la préparation de la séance) a été conduite. Les questions doivent favoriser la narration de l'action et non l'interprétation de celle-ci, même s'il est difficile d'éviter, lors de son évocation *a posteriori*, les recherches implicites de rationalité. Lorsque le professeur stagiaire s'interrompait dans l'évocation de l'action, ce qui provoquait une interruption du discours, nous n'avons pas laissé son récit s'arrêter et nous avons relancé à partir d'une question reprenant les interventions précédentes.

2. *Choix des professeurs stagiaires*

Ne voulant pas travailler avec les professeurs stagiaires que nous avons-nous même encadrés, il nous a été très difficile de trouver des professeurs stagiaires volontaires pour réaliser des entretiens concernant leur activité de préparation d'une séance de classe destinée à leur évaluation certificative. Sur un effectif de vingt-sept professeurs stagiaires que nous avons contactés et qui avaient auparavant accepté, seulement cinq sont venus aux entretiens que nous avons organisés individuellement dans notre bureau. De manière identique, ceux qui n'ont pas pu venir ont donné le prétexte qu'ils n'avaient pas de quoi payer leur transport. Nous avons donc enregistré (enregistrement audio uniquement) des entretiens avec ces cinq professeurs stagiaires différents. Selon la catégorisation d'Huberman (1989), ces professeurs stagiaires, que Masselot (2004) considèrent comme de « vrais » débutants², seraient à un

² Ils n'ont aucune expérience professionnelle en dehors de la période de stage.

stade de leur carrière caractérisé par des aspects de survie (être à la hauteur) et de découverte du métier, des élèves et de l'enseignement. Tous les entretiens ont été réalisés début juin, avant que leur évaluation certificative ait effectivement lieu. Les entretiens ont eu une durée approximative de trois quarts d'heure et ont été intégralement transcrits. Pour conserver leur identité et les distinguer, nous les avons désignés lors de l'anonymisation par « stagiaire » avec un numéro qui n'est indicatif d'aucune caractéristique particulière.

3. Grille d'analyse des entretiens

Afin d'étudier les différentes connaissances mises en œuvre par les professeurs stagiaires lors de la préparation de leur séance de classe, destinée à leur évaluation certificative, nous avons utilisé la catégorisation des connaissances élaborées par Shulman (1987, 1989). En ce qui concerne l'origine de leurs connaissances, nous les avons classées selon les trois grandes catégories de Bécu-Robinault (2007).

Les catégories utilisées pour l'analyse des entretiens des professeurs stagiaires sont synthétisées dans le tableau 1. Les catégories de ressources internes, ou de connaissances, sont à mettre en relation avec l'origine explicitée (interne ou externe) et les ressources externes mobilisées.

Catégories de connaissances	Origine des connaissances	Ressources externes
Connaissances sur la discipline	Texte institutionnel	Matériel
Connaissances pédagogiques liées au contenu disciplinaire	Échange sur les pratiques	Livres Manuels
PCK – apprentissage	Expérience acquise	Internet
PCK – enseignement		Programmes éducatifs
Connaissances sur les programmes		Professeur conseiller
Connaissances pédagogiques		Professeur encadreur
Pédagogique – organisation		Collègues
Pédagogique – temps		Notes de formation
Pédagogique – activités		Anciens cours et cahiers de textes
Connaissances sur les élèves		
Élève – général		
Élève – apprentissage		
Connaissances sur le contexte		
Connaissances sur le but		

Tableau 1 - Grille d'analyse des entretiens

Certaines catégories de connaissances peuvent être *a priori* associées à des origines ou ressources externes, comme la connaissance sur les programmes, originaire de textes du savoir institutionnel (le savoir à enseigner) et associée à la ressource externe composée des textes du programme officiel (dans ce cas précis, l'origine et la ressource peuvent être confondues : dans les entretiens, nous l'avons codée comme ressource externe uniquement lorsque l'enseignant fait explicitement référence à ce qu'il a lu) ; la connaissance sur les élèves peut être soit issue de l'expérience acquise, soit des textes institutionnels qui leur permettent de faire des hypothèses sur les prérequis, en lien avec la ressource externe « programme ».

Les transcriptions des entretiens ont été analysées sur la base des catégories de connaissances, des origines et des ressources externes (tableau 1) en indiquant les lieux dans lesquels elles sont utilisées. Concrètement, nous relevons dans les entretiens les interventions (phrases ou groupes de phrases) relevant explicitement d'une des catégories de connaissances,

nous indiquons lorsque cela est explicité son origine, les ressources externes utilisées et les lieux. Nous avons codé les reformulations uniquement lorsqu'elles étaient séparées par d'autres ressources externes ou d'autres connaissances. Nous avons ensuite comptabilisé les différentes catégories pour chaque enseignant, sans donner à ces données chiffrées de valeur statistique.

III. RESULTATS

En remarque préliminaire, pour certains professeurs stagiaires, le mot « séance » a été compris comme la seule séance de l'évaluation certificative, intégrée à un chapitre, alors que pour d'autres, il s'agissait d'une séquence complète, correspondant à plusieurs séances à préparer. Les cinq professeurs stagiaires ont choisi de centrer l'entretien sur la préparation de la séance de leur évaluation certificative, même s'ils avaient amené une séquence comportant plusieurs leçons. Ce choix ne nous semble pas anodin et révèle l'intention de nous montrer le caractère particulièrement contraignant de l'évaluation certificative. Il est également révélateur de l'investissement important de chacun des professeurs stagiaires pour cette séance particulière.

Si l'entretien était centré sur la préparation d'une séance destinée à leur évaluation certificative, les professeurs stagiaires ont systématiquement souhaité mettre en relation cette préparation avec certaines anciennes séances qu'ils ont préparées et ce pour justifier soit leurs choix pédagogiques, soit les connaissances qu'ils pensaient être mobilisables par leurs élèves.

1. *Organisation générale et traces de la planification*

Certains aspects de la préparation de la séance de classe sont communs aux cinq professeurs stagiaires. Ces résultats confirment des résultats déjà obtenus, comme ceux de Richoux et Beauvils (2003). En effet, les professeurs stagiaires déclarent unanimement prendre en compte les impératifs liés au programme officiel en vigueur, comme les compétences de base, les contenus et les habiletés exigibles, le temps à consacrer aux différentes notions traitées. L'importance accordée à ces impératifs ainsi que le respect de ces contraintes sont variables d'un professeur stagiaire à l'autre comme nous le montrerons par la suite. Par ailleurs, dans leur préparation respective, les professeurs stagiaires avancent que la maîtrise des contraintes temporelles liées à leur examen pédagogique en classe est primordiale. Avant d'aborder une activité destinée à leur évaluation certificative, ils doivent d'abord s'assurer qu'ils auront le temps nécessaire pour son exécution pendant l'évaluation certificative et que cette activité pourra être exécutée au temps opportun. Enfin, ils intègrent ce que les élèves ont fait lors des cours précédents et la compréhension qu'ils peuvent avoir des notions utilisées dans le cours.

Les professeurs stagiaires insistent sur d'autres aspects de la préparation : exposer un plan³ détaillé de la séquence complète, formuler des questions précises à adresser aux élèves pour les guider lors des activités de recherche, prévoir si possible quelques réponses des élèves, anticiper le fonctionnement de la classe et, enfin, aspect revêtant pour ces professeurs une importance primordiale, planifier la durée précise (à la minute) des différentes parties traitées pendant la séance.

Nous avons demandé aux enseignants interviewés de venir avec tous les documents utilisés ou élaborés pour faire leur fiche de préparation de la séance. Les traces écrites fournies par les cinq professeurs stagiaires sont différentes tant du point de vue de la quantité que du contenu.

³ C'est un plan qui est fourni par le guide des programmes.

Les traces de planification de certains sont très détaillées⁴, alors que celles d'autres sont très succinctes.

2. Les lieux et les différentes ressources externes

Chaque entretien avec un professeur stagiaire a débuté avec une question de la forme : « Je vous ai demandé de venir aujourd'hui avec la préparation d'une séance de classe que vous allez faire lors de votre inspection pédagogique. L'aviez-vous à votre disposition ? Où exactement étiez-vous quand vous avez préparé cette séance ? Avec qui l'avez-vous préparée ? Comment cela s'est-il passé ? ».

Deux professeurs stagiaires ont tous deux déclaré avoir respectivement commencé la préparation avec leurs formateurs terrain, l'un au domicile de son professeur conseiller et l'autre au bureau de son professeur encadreur. Par contre l'un a débuté la préparation au lycée alors qu'un autre l'a abordée à son domicile. Enfin, le dernier s'est montré un peu réticent à répondre à cette question, déclarant « alors, c'est très compliqué parce que j'ai commencé un peu tôt à la préparer, cette séance, il y a plusieurs mois, quand, nous étions en début d'année. J'avais imaginé déjà, là, où, nous serons à pour l'inspection ». Le tableau 2 récapitule les ressources explicitement citées par les enseignants.

Ressources externes	Stagiaire 1	Stagiaire 2	Stagiaire 3	Stagiaire 4	Stagiaire 5
Manuels	08	05	02	13	11
Programmes éducatifs	11	09	12	08	10
Collègue stagiaire	02	05	07	04	02
Professeur conseiller	04	05	08	03	03
Professeur encadreur	00	03	02	02	05
Autre enseignant	00	04	03	03	03
Notes de formation	02	02	06	02	01
Anciens cours et cahiers de texte	01	05	07	00	04
Internet	04	02	00	00	01
Total	32	41	45	35	40

Tableau 2 - Nombre des ressources externes citées en fonction de leur type et des enseignants

Les professeurs stagiaires préparent leur séance destinée à leur évaluation certificative sur quatre lieux distincts : leur domicile, le domicile de leur professeur conseiller, le bureau de

⁴ Les préparations comportent chronologiquement non seulement les réponses que les élèves devront noter dans le cahier de recherches sous forme de phrases, mais également les questions qu'ils vont adresser à leurs élèves, écrites telles qu'ils pensent pouvoir les poser oralement. Elles indiquent précisément le temps à passer sur chacune des notions du cours et le moment de distribuer les différents types d'activités.

leur professeur encadreur et leur établissement d'accueil. Une étude parallèle faite en France avec des enseignants de mathématiques, indique qu'à la fin de leur première année de formation, leur lieu exclusif de préparation est leur domicile (Coppé, 2006). Cette différence s'explique, au moins partiellement, par la nécessité du professeur stagiaire d'avoir recours aux différents conseils de ses formateurs. Le lieu de préparation de la séance de classe devient rapidement implicite dans l'entretien. Toutefois, tous les professeurs stagiaires utilisent les manuels scolaires officiels de leur établissement d'accueil, mis à leur disposition. La préparation de la séance de classe est toujours débutée au domicile (consultation des programmes officiels et préparation d'une trame) et elle est poursuivie alternativement dans l'établissement d'accueil (concertation avec les autres enseignants) et au domicile (conception de la trame, rédaction du plan et des activités).

Le tableau 2 indique que les professeurs stagiaires 2, 3 et 5 citent à plusieurs reprises les anciens cahiers de textes et les anciens cours comme une ressource pédagogique utilisée. Or, cette ressource est citée une seule fois par le stagiaire 1 et n'est pas utilisée par le stagiaire 4.

Stagiaire 3 : Je vais à la salle des professeurs à plusieurs reprises pour consulter les anciens cahiers de texte, pour voir les types d'activités que les anciens stagiaires ont donnés à leur classe. Je peux m'en inspirer pour élaborer les miennes.

Stagiaire 1 : J'ai regardé un ancien cahier de texte pour voir le cours qui a été fait sur ce que je vais faire pendant mon inspection pédagogique.

Une autre ressource apparaît comme essentielle pour les cinq professeurs stagiaires interviewés : les collègues de l'établissement et les différents formateurs. Pour autant, ces collègues n'ont pas la même fonction pour chacun d'entre eux. Pour le stagiaire 1, il s'agit avant tout de pouvoir comparer sa pratique de classe avec celle d'enseignants plus expérimentés.

Stagiaire 1 : Je souhaite seulement qu'ils me permettent de tester ma préparation dans une de leurs classes et qu'ils me donnent des conseils, pour que je puisse m'améliorer. J'ai d'autres collègues qui m'ont dit de travailler comme ça

Comme nous l'avions postulé, le stagiaire 4 indique ne pas avoir pu beaucoup travailler avec ses professeurs conseillers, qui étaient toujours absents de son établissement. C'est ce qui le différencie des deux autres professeurs stagiaires qui s'appuient sur leurs professeurs conseillers et les professeurs encadreurs, essentiellement à des fins d'organisation, de minimisation du temps de préparation des situations d'apprentissage et d'exercices de fixation.

Les professeurs stagiaires consultent également d'autres types de collègues, spécifiques à leur statut de professeur stagiaire en situation : professeur conseiller, professeur encadreur, collègue professeur stagiaire et autres professeurs de l'établissement d'accueil. Ces rencontres leur permettent d'échanger des informations sur la réalisation d'expériences en particulier ou des retours sur la conduite et l'interprétation des expériences par les élèves.

Concernant les ressources utilisées au domicile, nous trouvons les manuels scolaires officiels, les guides des programmes, mais aussi, des notes de formation relevées pendant le déroulement du pré-stage ou bien des rencontres avec les conseillers pédagogiques.

Parmi les ressources sur lesquelles se fondent les professeurs stagiaires, des documents extraits sur Internet sont également utilisés. La recherche sur Internet se retrouve chez trois professeurs stagiaires (stagiaires 1, 2 et 5). Ils les sélectionnent et trient des extraits en fonction de leurs besoins précis (changements de programmes, expérience qui donne de bons résultats, démonstrations des propriétés...) et ce, afin d'éviter d'être submergé par la masse d'informations disponibles.

Les références très fréquentes au manuel scolaire par le stagiaire 3 peuvent être expliquées du fait que son professeur conseiller ait participé à l'élaboration d'un manuel officiel. Il peut donc s'appuyer sur cette ressource externe que son professeur conseiller connaît et dont il a fait sien le contenu.

Stagiaire 3 : Mon professeur conseiller m'a dit qu'il a participé à la réalisation du cahier d'activités. Ce cahier propose de très bonnes situations d'apprentissage pour introduire une nouvelle leçon.

3. Catégories des connaissances mobilisées par chacun des professeurs stagiaires

Les connaissances explicitées dans les entretiens sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 3). De manière générale, les connaissances explicitement convoquées par chacun des professeurs stagiaires interviewés sont différentes. Toutefois, tous mobilisent des connaissances pédagogiques, disciplinaires et sur les programmes. Ce sont les connaissances sur les programmes qui sont très dominantes dans les discours des professeurs stagiaires. Ceci peut être expliqué du fait que les programmes, élaborés par la Direction de la Pédagogie, sont nationaux et constituent le seul guide sur lequel tous les enseignants peuvent s'appuyer comme ressource externe.

Catégories de connaissances	Stagiaire 1	Stagiaire 2	Stagiaire 3	Stagiaire 4	Stagiaire 5
Connaissances pédagogiques liées au contenu disciplinaire	13	15	18	21	19
PCK – apprentissage	03	05	06	08	17
PCK – apprentissage	06	11	07	15	09
Connaissances sur les programmes	19	22	17	14	11
Connaissances pédagogiques sur l'organisation	07	09	13	17	20
Connaissances pédagogiques sur le temps	17	09	13	12	18
Connaissances pédagogiques	17	12	16	21	15
Connaissances sur les élèves en général	02	02	01	00	04
Connaissances sur les apprentissages des élèves	02	01	03	00	04
Total	87	86	94	102	127

Tableau 3 - Nombre d'items par professeur stagiaire relevant de chaque catégorie de connaissances

Par contre, les connaissances sur les élèves sont négligeables dans le patrimoine des connaissances des professeurs stagiaires. Elles sont absentes de l'entretien réalisé avec le stagiaire 4. Cette absence peut s'expliquer par le cet enseignant fait tout seul à son domicile ses préparations, du fait de l'absence de son professeur conseiller. Il se donne toutes les libertés pour organiser sa préparation comme il l'entend.

IV. CONCLUSION

Nous avons fait le choix d'étudier les connaissances mobilisées pour la préparation d'un cours destiné à une évaluation certificative du professeur stagiaire, à partir d'une catégorisation de Shulman (1986 ; 1987). Pour mieux comprendre l'origine de ces connaissances et comment elles sont mobilisées, nous nous sommes basé sur le travail de Bécu-Robinault (2007). La grille d'analyse que cet auteur a construite s'est avérée pertinente pour étudier l'activité habituellement peu accessible de préparation d'une séance de classe. Elle nous a permis de repérer les connaissances mobilisées, l'origine de certaines de ces connaissances et comment les professeurs stagiaires s'approprient les ressources externes pour en faire des ressources internes, lors de leur évaluation certificative.

Notre étude indique que les cinq professeurs stagiaires ont eu recours pour préparer une de leur séance de classe destinée à leur évaluation certificative à des connaissances sur la discipline, sur les programmes, sur les PCK et sur la pédagogie. Leurs connaissances sont plus orientées vers les textes officiels, malgré le fait qu'ils ont des ressources externes différentes.

REFERENCES

- Bécu-Robinault K. (2007). Connaissances mobilisées pour préparer un cours de sciences physiques. *Aster* 45, 165-188.
- Charlier E., Charlier B. (1998). *La formation au cœur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Coppé S. (2006). Les connaissances antérieures des professeurs de mathématiques à travers la préparation de séances de classe. Cas de stagiaires en fin de formation initiale. *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*. 139-168.
- Durand M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Huberman M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie* 86, 5-16.
- Koliopoulos D., Ravanis K. (1998). L'enseignement de l'énergie au collège vu par les enseignants. Grille d'analyse de leurs conceptions. *Aster* 26, 165-182.
- Masselot P. (2004). Une analyse des pratiques quotidiennes en mathématiques d'un enseignant dans sa première classe. In Peltier-Barbier, M.L. (Direction), *Dur pour enseigner les élèves, dur pour enseigner les enseignants, dur d'enseigner en Zep*. Grenoble : La Pensée sauvage, éditions.
- Mouton J-C. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et formation* 62, 65-76.
- Nebout-Arkurst P. (2017). *L'évaluation des apprentissages. Evaluer, oui mais comment ?* Abidjan : Collection repères didactiques.
- Orlandi E. (1991). Conceptions des enseignants sur la démarche expérimentale. *Aster* 13, 111-132.
- Shulman L.S. (1986). «Those who understand : knowledge growth in teaching». *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and teaching : foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1-22.
- Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF Editeurs.