

Research Article

QUALITE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN ENSEIGNEMENT TECHNIQUE: DIAGNOSTIC CONTEXTUALISÉ ET CADRE D'OBSERVATION AU LYCÉE ANUARITE. De la planification de la leçon à l'évaluation des compétences.

***Alphonsine TSHIBOLA KATEMESHA and François BELEKELAYI MBOMBOKO**

Assistants et chercheurs en Sciences de l'Education et Sciences Humaines à Université Pédagogique de Kananga, Democratic Republic of the Congo.

Received 25th July 2026; Accepted 26th August 2026; Published online 30th September 2026

RÉSUMÉ

Cet article réanalyse les éléments d'un mémoire consacré à la formation continue et à la qualité des pratiques enseignantes au Lycée Anuarite, à Kananga, et développe un cadre d'observation adapté à l'enseignement technique et professionnel. La source décrit une étude de cas portant sur les 33 enseignants de l'établissement, combinant questionnaire, entretien, observation et consultation documentaire. Les observations narratives rapportées signalent une utilisation irrégulière des méthodes actives, des travaux de groupe occasionnels, une participation des élèves variable, un climat généralement propice mais des difficultés de gestion des interactions, et des techniques d'évaluation peu diversifiées. Dans le tableau sur les objectifs d'apprentissage, 51,5% des enseignants déclarent les définir rarement et 27,3% parfois; 21,2% rapportent une définition fréquente ou systématique. Ces constats ne constituent toutefois pas une mesure standardisée de la qualité globale et ne sont pas reliés empiriquement aux formations par une comparaison avant/après. L'article distingue donc le diagnostic source des développements ajoutés. Il propose un cadre provisoire articulant planification, tâches authentiques, activité effective des élèves, climat et sécurité, ressources didactiques, rétroaction et évaluation des compétences. Cette grille est une proposition à valider, non un instrument déjà testé. L'objectif est de transformer des observations générales en indicateurs observables et utiles pour le développement professionnel des enseignants techniques.

Mots-clés: pratiques enseignantes; enseignement technique et professionnel; approche par compétences; observation de classe; évaluation formative.

INTRODUCTION

La qualité de l'enseignement technique se manifeste dans l'articulation entre ce qui est planifié, ce qui est effectivement enseigné et ce que les apprenants ont l'occasion de réaliser. Une leçon peut présenter un contenu professionnel exact tout en laissant peu de place à l'activité de l'élève; une démonstration peut être claire sans permettre à chacun de s'exercer; un contrôle peut vérifier la mémorisation sans établir la maîtrise d'un geste ou d'une procédure. L'observation de la pratique requiert donc plusieurs dimensions reliées entre elles. Elle doit considérer à la fois l'intention pédagogique, l'environnement d'apprentissage, la tâche, les interactions et les preuves recueillies sur les acquis.

L'objectif de cet article est de faire de ces éléments un diagnostic pédagogique plus précis, sans confondre présence d'un indicateur et mesure complète d'une compétence. Il poursuit deux buts: synthétiser ce que la source permet réellement d'affirmer sur les pratiques et proposer un cadre de description utile aux formations et au suivi. Le premier but s'appuie exclusivement sur les résultats rapportés; le second est une contribution nouvelle de l'article. La distinction est importante, car les observations qualitatives ne sont pas accompagnées de fréquences par enseignant, d'une grille détaillée ou d'une mesure comparative avant et après la formation.

Les compétences professionnelles en EFTP impliquent que l'apprenant puisse mobiliser des savoirs, des habiletés et des attitudes dans des tâches pertinentes. Dans une approche par compétences, la preuve d'apprentissage repose notamment sur une démonstration en situation et des critères liés aux standards de la tâche, plutôt que sur les seules réponses à une épreuve théorique (UNESCO-UNEVOC, s. d.-a). La qualité de l'enseignement se mesure alors aussi à la manière dont l'enseignant rend ces situations

possibles: consignes, démonstration, entraînement, sécurité, accompagnement et évaluation cohérente.

Cette exigence est particulièrement forte dans les filières techniques où les élèves doivent relier connaissance, procédure et jugement professionnel. La littérature institutionnelle sur l'avenir de l'enseignement de l'EFTP souligne que les enseignants et formateurs doivent actualiser leurs compétences à mesure que changent les métiers, les technologies et les environnements de travail (UNESCO-UNEVOC, s. d.-b). Cela plaide pour une lecture de la pratique qui ne s'arrête pas à la pédagogie générale: elle doit reconnaître la spécificité des tâches, des équipements et des exigences de sécurité propres à chaque option.

L'article ne prétend pas offrir une mesure définitive de la qualité au Lycée Anuarite. Il présente plutôt un diagnostic documenté, identifie ce qui manque pour établir une mesure complète, puis construit une grille de travail que les équipes pourraient tester. La grille est clairement séparée des résultats empiriques et ne doit pas être citée comme une validation de la pratique observée. Cette prudence maintient la distinction entre une proposition utile et une donnée effectivement recueillie.

CADRE CONCEPTUEL : LES PRATIQUES COMME CHAÎNE PÉDAGOGIQUE

Une pratique enseignante peut être analysée comme une chaîne cohérente reliant objectifs, tâches, interactions et évaluation. Les objectifs précisent le changement attendu chez l'apprenant. La tâche fournit l'occasion de mobiliser les ressources pertinentes. Les interactions orientent l'activité, soutiennent l'effort et rendent les erreurs productives. L'évaluation recueille des preuves et informe les décisions suivantes. Si l'un de ces maillons est déconnecté, la qualité de la séance peut se fragiliser: un objectif vague ne guide pas le

choix de la tâche; une démonstration sans mise en pratique ne révèle pas ce que l'élève sait faire; une note sans retour ne soutient pas nécessairement le progrès.

Dans une classe technique, la planification devrait relier une compétence cible à des critères observables, aux étapes de la tâche et aux conditions matérielles. Elle devrait inclure les risques, les consignes de sécurité, les adaptations possibles et les preuves qui indiqueront que l'élève progresse. Cette préparation n'est pas une formalité documentaire. Elle sert à organiser les ressources et à anticiper la manière dont chaque apprenant pourra pratiquer. La qualité se manifeste ainsi à la fois dans la fiche de préparation et dans la capacité de l'enseignant à ajuster son scénario au déroulement réel de la séance.

Les méthodes actives ne se définissent pas par une apparence de mouvement ou par le fait de poser des questions. Elles se rapportent à l'activité cognitive et pratique des apprenants : analyser un problème, sélectionner des outils, exécuter une opération, justifier un choix, comparer un résultat à des critères ou coopérer dans un projet. Une activité n'est formatrice que si le rôle de l'élève, le résultat attendu et la rétroaction sont suffisamment clairs. Pour la couture, l'hôtellerie, la nutrition ou la gestion, les tâches authentiques peuvent être différentes, mais le principe commun est de faire pratiquer les compétences ciblées plutôt que de seulement en parler.

La gestion de classe est envisagée comme l'organisation des conditions qui rendent possible l'apprentissage. Elle comprend la gestion du temps et des transitions, la distribution des rôles, la régulation des interactions, la prévention des comportements qui interrompent l'activité et la protection de la sécurité physique et psychologique. Dans un atelier, l'ordre n'est pas une fin en soi : il doit garantir à chaque élève la possibilité d'agir, d'observer et de recevoir de l'aide. Une discipline efficace ne se confond donc pas avec le silence ni avec une intervention punitive; elle se juge aussi à la continuité de l'activité et au caractère équitable de la participation.

L'évaluation formative fournit une information utilisable pendant l'apprentissage. Elle peut prendre la forme d'une démonstration d'étape, d'une question diagnostique, d'une observation à l'aide d'une liste de critères, d'un retour oral ou d'une analyse du produit réalisé. L'évaluation sommative constate un niveau atteint à la fin d'une unité ou d'un parcours. Les deux fonctions sont complémentaires, mais la preuve de compétence dans l'EFTP requiert que les critères correspondent à la tâche professionnelle visée. Le glossaire UNESCO-UNEVOC rappelle que l'approche par compétences valorise la démonstration effective de compétences et la transparence des standards d'évaluation (UNESCO-UNEVOC, s. d.-a).

Enfin, la qualité pédagogique dépend de la disponibilité et de l'usage raisonné des ressources. Un équipement peut favoriser la pratique mais ne garantit pas à lui seul une activité pertinente; l'enseignant doit l'intégrer dans une séquence où les apprenants manipulent, observent les critères et reçoivent un retour. Lorsque les équipements sont limités, une organisation en rotations, une démonstration partagée ou des supports fabriqués localement peuvent réduire certains obstacles. Ils ne remplacent toutefois pas l'accès réel des élèves à la pratique quand la compétence visée exige la manipulation directe.

METHODOLOGIE ET PERIMETRE DE LA REANALYSE

Devis et unité d'analyse

Le mémoire source duquel cet article se compose décrit une étude de cas au Lycée Anuarite, fondée sur une approche mixte. Le volet quantitatif repose principalement sur une enquête par questionnaire, et le volet qualitatif mobilise l'observation directe non participante, les entretiens semi-directifs et l'analyse documentaire. La qualité des pratiques est opérationnalisée en plusieurs dimensions : préparation pédagogique, maîtrise des contenus, méthodes et stratégies, matériels didactiques et techniques, gestion de classe, évaluation et innovation. Le présent article porte spécifiquement sur les pratiques rapportées et les éléments disponibles pour les décrire.

Cet article constitue une réanalyse secondaire du mémoire et non une nouvelle observation des classes. Son unité d'analyse documentaire est constituée des tableaux et des descriptions de résultats concernant les pratiques; les 33 enseignants sont les répondants de l'enquête initiale. Le document ne permet pas de relier individuellement les questionnaires, les observations et les entretiens. Les trois sources sont donc mises en regard au niveau des thèmes rapportés, sans prétendre à un appariement individuel ni à une triangulation statistique.

Terrain, population et sélection des données

Le terrain est le Lycée Anuarite, dans la Sous-division Kananga 1. L'étude annonce 33 enseignants dans la population accessible et indique avoir retenu la totalité de cette population. Le tableau relatif à la définition des objectifs d'apprentissage comporte 33 réponses. Les résultats sont sélectionnés selon leur pertinence pour les pratiques pédagogiques : la distribution autodéclarée de la définition des objectifs et les observations narratives portant sur les méthodes actives, le travail en groupe, la participation des élèves, le climat, la discipline et l'évaluation.

Opérationnalisation et sources de données

Le questionnaire est présenté comme un instrument structuré construit autour des variables de la recherche. Pour la qualité des pratiques, le mémoire retient des indicateurs de préparation — planification, fiches, formulation des objectifs et préparation du matériel —, de maîtrise des contenus, de diversité des méthodes, de participation des élèves, d'utilisation des équipements, de gestion du temps et des interactions, ainsi que d'évaluation diagnostique, formative et sommative. Plusieurs items sont formulés en fréquence (« jamais », « rarement », « souvent », « toujours ») ou en degré d'appréciation.

Le tableau sur les objectifs d'apprentissage rapporte cinq modalités : jamais, rarement, parfois, souvent et toujours. Les résultats disponibles sont traités ici comme une mesure autodéclarée portant sur un item, et non comme un score validé de préparation pédagogique. Le libellé intégral de la question, les consignes exactes, la période de rappel et la règle de codage ne figurent pas dans les pages exploitées. L'article n'étend donc pas cette distribution à la qualité générale de la planification ou à la maîtrise professionnelle.

Procédure et collecte

La procédure comprend la demande d'autorisation auprès des autorités scolaires, la présentation de l'objet de la recherche aux enseignants, la distribution et la récupération du questionnaire, puis le contrôle et le codage des réponses. Les entretiens sont annoncés comme semi-directifs, guidés par des questions organisées autour des variables, avec possibilité de relance. L'observation est qualifiée de directe et non participante; elle vise à décrire les comportements en classe plutôt qu'à intervenir dans l'enseignement.

Analyse des données et règle d'interprétation

Pour les réponses au questionnaire, le dépouillement, le classement, le calcul des effectifs et pourcentages et leur présentation sont présentés dans tableaux. Il donne la formule $P = (f/N) \times 100$. Les observations et entretiens sont rapportés de façon descriptive et narrative. Le présent article conserve les effectifs publiés pour l'item sur les objectifs et restitue les autres constats selon leur forme qualitative.

Cet article examine la relation entre formation continue et qualité des pratiques. Toutefois, les résultats d'observation disponibles ne sont pas présentés sous la forme de scores reliés aux réponses individuelles. Il est donc impossible de réanalyser une relation entre participation à la formation et pratiques observées. L'article se limite à décrire les deux ensembles d'informations et ne conclut pas que les formations ont causé les pratiques rapportées ou qu'elles les ont améliorées.

RESULTATS : CE QUE LES DONNEES PERMETTENT D'AFFIRMER

Tableau 1. Tendances des pratiques

Dimension	Constat source
Objectifs d'apprentissage	Rarement 17/33 (51,5%); parfois 9/33 (27,3%); souvent 1/33 (3,0%); toujours 6/33 (18,2%); jamais 0.
Méthodes actives	Utilisation décrite comme irrégulière;
Travail en groupe	Non systématique et occasionnel chez plusieurs enseignants;
Participation des élèves	Présente chez plusieurs enseignants, mais variable selon les enseignants et les activités.
Climat et discipline	Climat généralement favorable; interactions et stratégies de discipline variables.
Évaluation	Vérifications présentes; diversification des techniques décrite comme limitée.

Sur la préparation, l'indicateur disponible révèle une définition peu régulière des objectifs d'apprentissage. Dix-sept enseignants sur 33, soit 51,5%, répondent « rarement »; neuf (27,3%) répondent « parfois »; un (3,0%) « souvent » et six (18,2%) « toujours ». Aucun ne répond « jamais ». Le résultat suggère un écart entre l'attendu d'une explicitation fréquente des objectifs et la pratique déclarée par une partie des répondants. Il ne permet pas de savoir si les objectifs sont formulés dans les fiches mais non communiqués aux élèves, ni s'ils sont alignés sur des critères de compétence.

Tableau 2. Fréquence déclarée de définition des objectifs d'apprentissage (n = 33)

Modalité de réponse	Effectif (n)	Pourcentage
Jamais	0	0,0%
Rarement	17	51,5%
Parfois	9	27,3%
Souvent	1	3,0%
Toujours	6	18,2%
Total	33	100,0%

A cette fréquence, sur un total de 33 enquêtés, 17 soit 51,3% ont opté pour rarement, 9 disent parfois, 6 disent toujours. Cet écart démontre comment la fréquence de définition des objectifs est négligée.

Pour les méthodes actives, l'observation qualitative note une utilisation encore insuffisamment régulière. Certains enseignants y recourent occasionnellement et d'autres plus fréquemment; les descriptions ne donnent toutefois ni effectifs ni proportions. Il est donc possible de rapporter une adoption partielle, mais non d'annoncer un pourcentage d'enseignants pratiquant régulièrement une pédagogie active. Cette distinction prévient la conversion abusive d'une impression d'observation en donnée quantitative.

Les travaux en groupe ne sont pas systématiquement organisés et leur usage demeure occasionnel pour plusieurs enseignants, selon le compte rendu. Le mémoire associe cette situation à des possibilités limitées de coopération et d'apprentissage entre pairs. Comme les conditions des séances ne sont pas détaillées, il n'est pas possible de déterminer si les groupes étaient rares faute de temps, de matériel, de formation, ou parce que la tâche pédagogique ne s'y prêtait pas. Il s'agit d'un axe de questionnement pour le suivi, plutôt que d'une explication démontrée.

La participation des élèves apparaît variable. L'étude indique que plusieurs enseignants la favorisent, mais que cette pratique n'est pas généralisée à toutes les situations. Le climat est décrit dans l'ensemble comme relativement favorable à l'attention et aux échanges, tandis que certaines difficultés persistent dans la gestion des interactions. Ces observations dessinent un portrait nuancé : elles ne permettent ni de qualifier globalement le climat de classe de mauvais, ni de conclure à une participation équitable de tous les apprenants.

En matière de discipline, les enseignants observés parviennent généralement à maintenir l'ordre, même si les stratégies varient et que certains rencontrent des difficultés face aux comportements perturbateurs. L'article retient cette description telle qu'elle est rapportée, en distinguant ordre visible et qualité des conditions d'apprentissage. La gestion du climat ne peut être complètement évaluée sans examiner la place laissée aux questions, l'inclusion, la sécurité, la distribution du temps de pratique et la manière de corriger les erreurs.

Les évaluations des acquis sont présentes et différentes vérifications de connaissances sont rapportées. Toutefois, la diversité des techniques paraît limitée et certains enseignants privilégieraient des méthodes traditionnelles. Cette observation n'indique pas que l'évaluation est absente; elle attire plutôt l'attention sur le risque d'un alignement incomplet entre compétences pratiques attendues et preuves théoriques recueillies. L'étude recommande de renforcer les modalités d'évaluation.

Les données de formation fournissent un contexte complémentaire : 48,48% des enseignants déclarent ne jamais participer à la formation continue; 33,33% rarement; 18,18% parfois. Le mémoire indique aussi que 48,5% n'appliquent jamais les connaissances acquises, 33,3% rarement et 18,2% parfois. Ces fréquences éclairent la question du développement professionnel, mais ne mesurent pas directement la qualité des méthodes, de la gestion ou de l'évaluation. La séparation des variables est nécessaire pour ne pas confondre transfert déclaré et niveau de pratique observé. Les distributions détaillées des items liés au transfert sont présentées séparément aux tableaux 3 à 7.

Tableau 3. Formation suivie et besoins professionnels

Réaction / modalité	Fréquence (n)	Pourcentage
Pas du tout d'accord	19	57,58%
Pas d'accord	4	12,12%
Assez d'accord	4	12,12%
D'accord	6	18,18%
Très d'accord	0	0,00%
Total	33	100,00%

Source : TSHIBOLA, 2026.

Tableau 4. Durée de formation

Réaction / modalité	Fréquence (n)	Pourcentage
Pas du tout suffisante	16	48,48%
Pas suffisante	11	33,33%
Assez suffisante	6	18,18%
Suffisante	0	0,00%
Très suffisante	0	0,00%
Total	33	100,00%

Source : TSHIBOLA, 2026.

Tableau 5. Connaissances acquises et amélioration des compétences

Réaction / modalité	Fréquence (n)	Pourcentage
Pas du tout d'accord	17	51,52 %
Pas d'accord	9	27,27%
Assez d'accord	4	12,12%
D'accord	2	6,06%
Très d'accord	1	3,03%
Total	33	100,00%

Source : TSHIBOLA, idem.

Tableau 6. Application des connaissances acquises dans les cours

Réaction / modalité	Fréquence (n)	Pourcentage
Jamais	16	48,5%
Rarement	11	33,3%
Parfois	6	18,2%
Souvent	0	0,0%
Toujours	0	0,0%
Total	33	100,0%

Source : TSHIBOLA, ibid.

Tableau 7. Encouragement de l'établissement à la participation

Réaction / modalité	Fréquence (n)	Pourcentage
Jamais	9	27,3%
Rarement	11	33,3%
Parfois	6	18,2%

Souvent	0	0,0%
Toujours	0	0,0%
Sans réponse	7	21,2%
Total	33	100,0%

Source : TSHIBOLA, 2026.

Note de lecture : les tableaux 3 à 7 présentent des appréciations auto déclarées sur la formation, les compétences, l'application et le soutien. Ils contextualisent les pratiques.

DISCUSSION : DE L'INDICATEUR GENERAL A L'OBSERVATION DE PRATIQUES PRECISES

Les observations décrivent des pratiques hétérogènes plutôt qu'un profil uniforme. Certaines approches actives, formes de participation et routines d'évaluation sont présentes, mais leur régularité et leur diversification restent des préoccupations. La variabilité constitue une information importante pour concevoir le développement professionnel : une réponse unique à l'échelle de l'établissement pourrait être moins adaptée qu'un accompagnement différencié selon les compétences, les options et les ressources disponibles.

La planification apparaît comme un point d'appui transversal. Si les objectifs sont définis rarement ou parfois, il devient plus difficile d'aligner tâche, démonstration, ressources et évaluation. Une formation pourrait faire travailler les enseignants sur une séquence réelle : préciser ce que l'élève doit être capable de faire, identifier les étapes critiques, prévoir les erreurs et expliciter les critères de réussite. Le plan de cours n'est pas l'objectif final; il constitue un outil pour organiser une séance dont l'activité centrale est l'apprentissage de l'élève.

La pédagogie active doit être contextualisée à l'EFTP. Le travail de groupe n'est pas une fin en soi; il est pertinent lorsqu'il soutient un résultat d'apprentissage qui requiert coopération, planification, comparaison ou répartition de rôles. Dans d'autres tâches, une pratique individuelle supervisée peut être indispensable, notamment pour vérifier la maîtrise d'un geste ou d'une procédure. Une observation de qualité doit donc examiner l'alignement entre objectif et méthode, au lieu de compter mécaniquement les travaux de groupe ou les questions posées.

L'usage des équipements mérite une analyse à deux niveaux : la disponibilité matérielle et la valeur pédagogique de l'utilisation. Une salle peut être bien équipée mais ne pas permettre à tous les élèves de manipuler; une ressource limitée peut être organisée en postes ou en rotation, mais le temps individuel de pratique demeure à vérifier. Il faut aussi documenter la sécurité, l'entretien, la pertinence professionnelle des outils et la façon dont les critères de performance sont reliés aux opérations effectuées. La qualité d'usage d'un matériel ne peut être inférée à partir de son existence dans l'établissement.

La gestion de la classe prend une signification particulière lorsque les apprenants circulent, partagent des équipements ou exécutent des gestes techniques. Les routines de distribution et de rangement, les consignes de sécurité, le positionnement de l'enseignant, la visibilité des étapes et la gestion des rotations peuvent réduire les pertes de temps. La qualité du climat comprend aussi l'encouragement à signaler une difficulté, le respect dans les corrections et l'accès équitable à l'activité. Ces aspects sont proposés comme indicateurs à observer.

La diversification de l'évaluation devrait être pensée à partir des preuves attendues. Pour une compétence pratique, une observation de l'exécution, un produit fini et une justification orale peuvent apporter des informations différentes. Une grille descriptive explicite ce qui compte, permet un retour compréhensible et réduit l'impression que la note dépend d'une appréciation opaque. Les critères doivent être annoncés avant la tâche et distingués des préférences personnelles du correcteur. Cette approche est compatible avec l'orientation UNESCO-UNEVOC vers la démonstration de compétences en situations pertinentes.

Pour établir ce lien, il faut mesurer une pratique ciblée avant et après une intervention, identifier qui l'a suivie et observer son utilisation dans les mêmes contextes, en tenant compte des contraintes matérielles et des caractéristiques des classes.

Cette exigence rejoint la recommandation méthodologique de Desimone (2009) : les études d'impact doivent définir les résultats attendus et choisir des mesures cohérentes avec la théorie du changement. Une enquête sur la satisfaction des enseignants répond à une question d'appréciation; une observation répond à une question de pratique; un test de compétence répond à une question de maîtrise; des résultats d'élèves renseignent une autre étape. La multiplication des indicateurs ne garantit pas la qualité si chacun est interprété comme un substitut de l'autre.

CADRE D'OBSERVATION PROPOSE POUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Le cadre ci-dessous est une proposition élaborée à partir des dimensions du mémoire et des exigences générales de l'EFTP. Il n'a pas été administré aux 33 enseignants et n'a pas fait l'objet d'une validation psychométrique. Son emploi doit d'abord être exploratoire et formatif. Il vise à rendre l'observation plus descriptive, à relier les critères aux tâches d'apprentissage et à aider les équipes à choisir un objectif de progression. Une adaptation par spécialité est nécessaire : les critères de qualité d'une production culinaire ne sont pas identiques à ceux d'un ouvrage de couture ou d'un exercice de gestion commerciale.

Dimension 1 — objectifs et planification. Indices proposés : l'objectif est formulé en termes de résultat observable; le lien entre objectif, tâche et critères est explicite; la progression des étapes est compréhensible; les ressources, le temps et les exigences de sécurité sont anticipés; des adaptations sont prévues pour les niveaux différents. Une observation doit relever les éléments présents et les moments où ils apparaissent, plutôt que porter un jugement général comme « la préparation est bonne ».

Dimension 2 — tâche et activité des élèves. Indices proposés : le temps de parole et de démonstration de l'enseignant laisse une période de pratique suffisante; les élèves disposent de consignes et de rôles clairs; les activités exigent une mobilisation de savoirs et de gestes; les occasions de participation sont distribuées; l'enseignant vérifie ce que chaque élève réalise et non seulement ce que le groupe produit. Le relevé peut noter les rotations ou les séquences où certains apprenants attendent sans tâche.

Dimension 3 — didactique technique et ressources. Indices proposés : la tâche reproduit ou adapte une opération professionnelle pertinente; la démonstration rend visibles les étapes critiques; l'enseignant signale les risques et les règles de sécurité; les équipements sont utilisés en fonction de l'objectif; les ressources limitées sont organisées sans masquer l'absence d'occasions individuelles de pratique; les élèves peuvent comparer leur réalisation

aux standards ou critères annoncés. Le critère n'est pas la technologie la plus récente, mais l'adéquation entre outil, tâche, niveau et ressource effectivement disponible.

Dimension 4 — climat, interactions et inclusion. Indices proposés : les règles favorisent l'attention sans étouffer les questions; les transitions sont gérées de façon à préserver le temps de pratique; les erreurs sont traitées comme des occasions de correction; la rétroaction est respectueuse et spécifique; l'enseignant repère les difficultés sans exposer l'élève à l'humiliation; les rôles d'accès au matériel ne se concentrent pas toujours sur les mêmes apprenants. L'observateur consigne des actes observables plutôt qu'une étiquette globale sur la personnalité du professeur.

Dimension 5 — évaluation et rétroaction. Indices proposés : les critères sont annoncés; l'enseignant recueille plusieurs preuves adaptées à la compétence; les observations portent sur le processus et le résultat; l'élève reçoit une indication de ce qui est réussi et de ce qui doit être repris; les résultats conduisent à une remédiation ou à un nouvel essai; les notes sont cohérentes avec les critères. Une évaluation variée n'est pas nécessairement meilleure si les instruments n'apportent pas une preuve pertinente de la compétence. Pour chaque dimension, une échelle descriptive courte peut distinguer « non observé dans cette séance », « émergent », « présent de façon partielle », « régulier et aligné » et « consolidé avec adaptation aux besoins ». La catégorie « non observé » est nécessaire : l'absence d'un comportement dans une séance particulière ne prouve pas que l'enseignant ne le pratique jamais. Chaque cote doit être accompagnée d'un exemple factuel, d'un contexte et d'une suggestion de prochaine étape.

Un processus de validation peut suivre quatre étapes. D'abord, un groupe de praticiens examine si chaque indicateur correspond aux tâches réelles des options. Ensuite, deux observateurs testent la clarté de la grille sur quelques séances, sans utiliser les résultats pour des décisions administratives. Les désaccords sont discutés et les définitions ajustées. Enfin, un retour est demandé aux enseignants observés sur la précision, l'équité et l'utilité formative de la grille. Une validation plus large pourrait examiner l'accord entre observateurs et la relation entre les indicateurs et les productions des élèves, sans confondre ces associations avec une preuve de causalité.

UTILISATION DU CADRE POUR LA FORMATION ET LE SUIVI

Le cadre peut être intégré à une démarche de développement professionnel en boucle courte. L'enseignant choisit une dimension à améliorer, par exemple clarifier les critères d'une tâche pratique. Il examine une préparation, essaie la nouvelle approche, reçoit une observation centrée sur ce point, puis discute les résultats avec un pair. Après une deuxième mise en œuvre, les participants examinent une preuve d'apprentissage et décident si la stratégie doit être maintenue ou adaptée. Cette boucle évite que l'observation soit un relevé annuel sans suite et qu'une formation se termine au moment où elle devrait commencer à être expérimentée.

Les critères doivent être construits plutôt qu'imposés comme une grille de contrôle extérieure. Les enseignants peuvent identifier des contraintes différentes selon les options, et les inspecteurs ou responsables pédagogiques peuvent aider à relier ces contraintes aux objectifs des programmes. L'observation gagne en valeur si l'enseignant sait à l'avance ce qui sera regardé, choisit le point de focalisation et peut répondre à l'interprétation proposée. Cette approche ne supprime pas la responsabilité institutionnelle; elle la

rend plus transparente et compatible avec l'apprentissage professionnel.

Les besoins de matériel doivent être consignés en parallèle des besoins de compétence. Si l'enseignant ne peut organiser une manipulation faute d'équipement, la grille devrait faire ressortir cette contrainte plutôt que coder la situation comme un manque de méthode. L'établissement peut alors chercher une solution de rotation, d'entretien, de mutualisation ou d'acquisition. Une observation équitable distingue ce qui relève d'une décision pédagogique de ce qui dépend d'un investissement ou d'une organisation externe.

Le cadre peut aussi guider l'évaluation d'une formation : sélectionner un ou deux comportements professionnels travaillés, vérifier leur présence dans les préparations, observer une mise en pratique, puis recueillir l'appréciation des élèves sur la clarté de la tâche et du retour. Au terme de plusieurs cycles, l'équipe peut examiner si les compétences ciblées sont plus souvent mises en œuvre et quelles conditions ont facilité leur maintien. Les progrès des élèves restent un indicateur important, mais ils doivent être interprétés à la lumière des ressources, des acquis antérieurs, de l'assiduité et du temps d'enseignement.

Une documentation minimale peut rendre le processus soutenable : fiche d'objectif individuel, feuille d'observation d'une page, commentaire de l'enseignant, compte rendu de discussion entre pairs et trace d'une production d'élève anonymisée. Il n'est pas nécessaire d'ajouter une lourde charge administrative. La qualité dépend surtout de la clarté du critère, de la régularité du cycle et de l'usage des informations pour ajuster l'enseignement.

L'OCDE (2021) décrit dans l'EFTP un écosystème de développement qui peut mobiliser établissements, réseaux professionnels, entreprises et institutions de formation. Pour le Lycée Anuarite, cette idée peut se traduire par un partenariat ciblé : un expert métier aide à actualiser une tâche; un enseignant expérimenté transforme cette tâche en séquence; un conseiller accompagne l'observation; l'équipe de direction facilite le temps et les ressources. Le partenariat est efficace s'il sert un objectif explicite et si les responsabilités pédagogiques restent claires.

CONCLUSION

L'article décrit des pratiques pédagogiques diverses au Lycée Anuarite : les méthodes actives, le travail en groupe et la participation des élèves sont rapportés comme inégalement présents; le climat est généralement favorable, avec des difficultés ponctuelles de gestion des interactions; les évaluations sont utilisées, mais leur diversité reste limitée. Le tableau relatif aux objectifs d'apprentissage révèle une fréquence déclarée faible ou intermittente pour une part importante des répondants. Ces observations constituent un diagnostic de départ, mais pas une mesure exhaustive et standardisée de la qualité.

L'article propose une lecture intégrée des pratiques autour de cinq domaines : préparation et objectifs, activité des élèves, didactique technique et ressources, climat et inclusion, évaluation et rétroaction. Cette proposition aide à passer de jugements généraux à des comportements observables, contextualisés et reliés aux compétences attendues. La grille doit être testée et adaptée avec les enseignants; elle ne constitue pas un résultat empirique du mémoire ni un outil validé à ce stade.

Une prochaine étape scientifique consisterait à documenter les séances selon ce cadre, à former les observateurs et à comparer leurs appréciations, puis à relier les pratiques ciblées aux expériences de formation et aux productions des élèves. Cette démarche pourrait transformer un constat local en programme de développement professionnel évalué.

RÉFÉRENCES

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- OECD. (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/teachers-and-leaders-in-vocational-education-and-training_59d4fbb1-en/full-report/component-7.html
- Tshibola Katemesha, A. (s. d.). Impact de la formation continue sur la qualité des pratiques enseignantes des enseignants des écoles techniques de la Sous-division Kananga 1: cas du Lycée Anuarite. Mémoire de DEA, UPKAN, 146p, inédit.
- UNESCO-UNEVOC. (s. d.-a). Competency-based education (CBE). TVETipedia Glossary. <https://connect.unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+glossary/lang=en/show=term/lang=en/term=Competency-based+education>
- UNESCO-UNEVOC. (s.d.-b). The Future of TVET Teaching. <https://connect.unevoc.unesco.org/home/Future+of+TVET+Teaching>.
