

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE D'ALGER-2

THESE DE DOCTORAT EN DIDACTIQUE

**QUEL REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES POUR
LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU CYCLE SECONDAIRE EN
ALGERIE ?**

Présentée par :

MOUSSAOUI Nassima

Sous la direction du :

Pr BENHOUHOU Nabila

Jury de soutenance :

Présidente : RAHAL-ASSELAH Safia, Professeure, Université d'Alger-2.

Rapporteuse : BENHOUHOU Nabila, Professeure, ENS de Bouzaréah.

Examinatrice : AMOKRANE Saléha, Professeure, Université d'Alger-2.

Examinateur : BENTAIFOUR Belkacem, Professeur, ENS de Bouzaréah.

Examinatrice : BESTANDJI Nabila, MC/A, Université d'Alger-2.

Examinatrice : BENSEKAT Malika, MC/A Université Ibn Badis de Mostaganem.

Année universitaire 2017-2018

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE D'ALGER-2

THESE DE DOCTORAT EN DIDACTIQUE

**QUEL REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES POUR
LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU CYCLE SECONDAIRE EN
ALGERIE ?**

Présentée par :

MOUSSAOUI Nassima

Sous la direction du :

Pr BENHOUBOU Nabila

Jury de soutenance :

Présidente : RAHAL-ASSELAH Safia, Professeure, Université d'Alger-2.

Rapporteuse : BENHOUBOU Nabila, Professeure, ENS de Bouzaréah.

Examinatrice : AMOKRANE Saléha, Professeure, Université d'Alger-2.

Examinateur : BENTAIFOUR Belkacem, Professeur, ENS de Bouzaréah.

Examinatrice : BESTANDJI Nabila, MC/A, Université d'Alger-2.

Examinatrice : BENSEKAT Malika, MC/A Université Ibn Badis de Mostaganem.

Année universitaire 2017-2018

A la mémoire de mes très chers parents,

Abdelkader & Aicha MOUSSAOUI

&

AAbdelmalek & Maria,

mes adorables petits-enfants

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont vers :

-Ma Directrice de recherche, la Professeure Nabila BENHOUHOU, merci pour les directives, les conseils et les orientations prodigués, la confiance manifestée. Merci également pour les encouragements, la patience et la compréhension qui ont permis à cette recherche d'aboutir.

-Mme Françoise BOCH pour les discussions et les précieux moments passés à préciser les démarches entreprises.

- Les Membres du jury qui ont manifesté de l'intérêt pour mon travail en acceptant de le lire et de l'expertiser.

- Les quatre enseignantes qui m'ont accueillie dans leurs classes et qui ont accepté de se laisser filmer et de se prêter aux entretiens.

- Les Proviseurs des lycées de Blida et de Fouka pour m'avoir ouvert les portes de leurs établissements.

- Les élèves qui ont su se prêter au jeu de la caméra.

- Les enseignants contractuels qui ont accepté de m'accompagner lors de l'expérimentation des activités réalisées dans le cadre du dispositif de formation.

- Les amies du département de français de Blida-2, merci pour les encouragements et l'accompagnement dans les moments difficiles.

- Ma fille, Wiem, pour sa présence, sa patience, sa compréhension, ses encouragements et surtout son soutien sans faille.

- Mon mari Nasr- Eddine, pour son aide, son soutien et sa présence.

- Mes frères et mes sœurs pour leurs encouragements et plus particulièrement à Fethi pour sa présence et pour « ses compétences techniques ».

RESUME

Dans ce travail, sont interrogées les compétences professionnelles des enseignants de français du cycle secondaire en Algérie. Les enjeux inhérents à la formation des formateurs sont tels qu'il apparaît de plus en plus important de s'arrêter sur les modalités voire les dispositifs à mettre en place pour permettre à l'enseignant de s'adapter aux changements induits par la Réforme du système éducatif en Algérie.

L'interrogation principale porte d'une part, sur la nature des compétences à développer chez les enseignants afin qu'ils puissent appliquer les principes idoines aux nouveaux paradigmes en vigueur dans les textes officiels ; et, d'autre part, sur les raisons pour lesquelles ces mêmes enseignants ont rencontré des difficultés à introduire des changements dans leur pratique en vue de s'adapter.

Dans cette optique, le problème posé est le suivant :

- Comment une approche réflexive et métacognitive peut-elle se décliner en compétences professionnelles permettant aux enseignants de construire une professionnalité et d'améliorer leur « *agir professionnel* » en vue de l'inscrire dans les principes inhérents à la Réforme de 2000 ?

Pour répondre à cette question centrale, une enquête a été menée auprès d'enseignants du cycle secondaire en vue de vérifier des hypothèses quant à leurs pratiques et leur ressenti quant à ces pratiques. L'objectif étant de proposer des actions de formation portées par l'analyse réflexive et métacognitive des pratiques.

Mots clés : Didactique professionnelle- Compétences professionnelles- Constructivisme- Socio-constructivisme- Métacognition- Réflexivité- Savoirs/enseignants- Verbalisation- Analyse de pratique.-Clinique de l'activité- Conceptualisation- Théorie des schèmes.

في هذا العمل تسأل الكفاءات المهنية لأساتذة اللغة الفرنسية في الطور الثانوي في الجزائر، القضايا الخاصة بتكوين المكونين ، نظراً لأهميتها، تتطلب هنا التفكير و البحث عن الأجهزة و الضوابط التي تسمح للأستاذ أن يتكيف مع التغيرات الآتية و المنبثقة عن إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر.

-التساؤل الرئيسي يخضع من جهة، لطبيعة الكفاءات المراد تطويرها عند الأساتذة حتى يتمكنوا من تطبيق المبادئ المسطرة في النصوص الرسمية و من جهة أخرى، على الأسباب التي جعلت الأساتذة يتلقون مشاكل في تطبيق هذه النصوص.

*** في هذا المنظار، الإشكالية المطروحة هي:**

كيف عن طريق المقاربة الإنعكاسية، و ما وراء المعرفة، نمكن الأساتذة بناء مهنتهم و تطوير طريقة تدخلهم لتسجيل عملهم في المبادئ الخاصة و الخاضعة للإصلاح التربوي لسنة 2003.

-للإجابة على هذا التساؤل الأساسي، قمنا بتحقيق في وسط الأساتذة للطور الثانوي من أجل التأكد من صحة الفرضيات الخاصة حول تطبيقاتهم و إحساساتهم حول هذه التطبيقات.

-الهدف المسطر هو إقتراح عمليات تكوينية حول التحليل الإنعكاسي و ما وراء المعرفي.

*** الكلمات المفتاح :**

- كفاءات مهنية - معارف الأساتذة - البنائية - البنائية الإجتماعية - ما وراء المعرفة - الإنعكاسية - معارف الأساتذة - التعبير اللفظي - تحليل التطبيق.

ABSTRACT

In this work, the professional skills of secondary french teachers in Algeria are questioned.

The challenge inherent in the training of trainers are such that it is increasingly important to focus on the modalities or even the mechanisms to be put in place to enable the teacher to adapt to the changes brought about by the Reform of the educational system in Algéria.

The main question concerns, on the one hand, the nature of the skills to be developed by teachers so that they can apply the appropriate principles to the new paradigms in force in official texts ; on the other hand, on why these same teachers have encountered difficulties in introducing changes in their practice in order to adapt.

In this respect, the problem is the following :

How can a reflexive and metacognitive approach be developed into professional skills that enable teachers to build professionalism and improve their (professional action) in order to incorporate it in the principles inherent to the 2003 Reform ?

To answer this central question a survey was conducted of secondary school teachers to test hypotheses about their practice and feelings about these practices. The objective is to propose training actions carried by the reflexive and analysis of practices.

Keywords : Professional didactic- Professional skill- Constructivism- Socio-constructivism- Metacognition- Reflexivity- Knowledge/teachers- Verbalization-Practical analysis- Clinical activity.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

Chapitre I Contexte de la recherche

I-1 Contexte, motivations et questionnements

I-2 Positionnements épistémologique, théorique, méthodologique et éthique

Chapitre II CADRE CONCEPTUEL

II-1 La didactique professionnelle

II-2 La notion de compétence et la professionnalité

II-3 La métacognition

II-4 La réflexivité

II-5 Synthèse du cadre conceptuel

Chapitre III CADRE METHODOLOGIQUE

III-1 Justification des choix méthodologiques

III-2 Outil d'investigation N°1 : la recherche documentaire

III-3 Outil d'investigation N°2 : le questionnaire

III-4 Outil d'investigation N°3 : l'observation de classe

III-5 Outil d'investigation N°4 : les entretiens

Synthèse de l'analyse des données et retour sur les hypothèses

Chapitre IV– DISPOSITIF DE FORMATION ET EXPERIMENTATION

IV- 1 Quel contexte institutionnel ?

IV-2 Un dispositif dans le dispositif

IV-3 Les paradigmes de référence

IV-4 La méthodologie adoptée

Synthèse des activités proposées dans le dispositif

CONCLUSION GENERALE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DOCUMENTS ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Légende	Page
01	Les trois niveaux d'abstraction	51
02	La tâche et l'activité	65
03	La transposition didactique à partir des pratiques(selon Perrenoud)	72
04	Cadre théorique pour analyser l'activité en didactique professionnelle	79
05	Les différentes dimensions de la formation	83
06	Les différentes étapes de la formation	84
07	Les deux sens de la professionnalité	97
08	Les différents aspects métacognitifs	127
09	Le modèle réflexif selon Spark	140
10	Le modèle réflexif selon Zeichner & Liston	140
11	Les compétences langagières en 1°AS	154
12	Les compétences transversales en 1°AS	155
13	Les compétences langagières en 2°AS	158
14	Les compétences transversales en 2°AS	158
15	Les compétences langagières en 3°AS	159
16	Les compétences transversales en 3°AS	160
17	La répartition des items dans le questionnaire	170
18	La variable sexe	171
19	La variable âge	171
20	Le lieu d'obtention du diplôme	175
21	La répartition des enseignants par profil	176
22	La répartition des enseignants par échelon	176
23	La répartition des enseignants par année d'ancienneté	176
24	La prise de parole chez les élèves	177
25	Les différentes situations d'interlocution	177
26	Les échanges verbaux	179
27	La programmation des observations de classe	187
28	Les différentes instances ayant appelé à la programmation des observations	191
29	Observation de classe dans d'autres établissements	191
30	Programmation des journées d'observation	195
31	Catégories et sous catégories (dans les entretiens)	217

LISTE DES FIGURES

Tableau	Légende	Page
N°1	Cadre de l'analyse systémique d'une activité	62
N°2	Le modèle réflexif de Kolb	139
N°3	Les différentes facultés intellectuelles attendues chez les élèves	166
N°4	Nature des diplômes des enquêtes	173
N°5	Effectif par année d'obtention du diplôme	174
N°6	Verbalisation d'une action	181
N°7	Verbalisation pendant et après l'exécution d'une tâche	183
N°8	Journées consacrées à la coordination	185
N°9	Nombre de journées organisées par trimestre, par mois et par semaine	188
N°10	Nombre de PES ayant assisté (ou pas) à des séances de cours	188

LISTE DES ANNEXES

Annexe	Intitulé
N° 1	Questionnaire non administré
N°2	Questionnaires administrés
N°3	Guide de l'entretien
N°3a	Entretien avec Nadjet (codée E/N)
N°3b	Entretien avec Fahima (codée E/F)
N°3c	Entretien avec Lila (codée E/L)
N°3d	Entretien avec Hadjer (codée E/H)
N°4	Loi d'orientation du 23 janvier 2008
N°5a	Programme de la 1 ^{ère} AS
N°5b	Programme de la 2 ^{ème} AS
N°5c	Programme de la 3 ^{ème} AS
N°6	Le jeu des mots associés (dispositif)
N°7	GEASE (dispositif)
N°8	Les apports théoriques (dispositif)
N°9	Les trois dimensions de la compétence (selon Le Boterf-2006)
N°10	La didactique professionnelle et la causalité triadique réciproque (Selon Rogalski- 2010)
N°11	Double régulation de l'activité (Selon Rogalski -2010)
N°12	Former par l'activité (Selon Malgaive cité par M.Nagels-2014)
N°13	Didactique professionnelle : l'analyse du travail pour la formation. (Selon Rogalski-2010)
N°14	Le référentiel de compétences (Selon Paquay – 1994)

INTRODUCTION

GENERALE

« S'adapter ... », tel est mot d'ordre adressé aux travailleurs tous secteurs et toutes disciplines confondus. Considérée sous cet angle, cette injonction peut paraître comme une menace. S'adapter pourquoi et/ou pourquoi faire ? Questions, en apparence, simples...

Dans un monde, une société mouvants et imprévisibles, un individu ne peut demeurer fidèle (voire prisonnier d') à une seule manière « *de faire* ». Pour garder sa place, son poste, il apparaît de plus en plus impératif d'évoluer, de s'adapter aux exigences et autres défis imposés, dictés par la conjoncture nationale et internationale .Il est donc définitivement admis que la formation ne s'arrête pas aux études, qu'elle se poursuit « *tout au long de la vie* ».

Dans cette optique, les situations professionnelles deviennent le vivier des compétences en devenir. C'est par ces situations, dans et grâce à ces situations que les travailleurs construisent /développent leurs compétences professionnelles.

Les savoirs académiques sont, certes, importants voire incontournables mais une formation *in situ*, sur les lieux mêmes du travail est capitale car les situations de travail sont complexes, et toutes les théories, toutes les disciplines ne peuvent rendre compte de cette complexité. Les compétences professionnelles n'ont de sens que lorsqu'elles émanent de ces situations.

Qu'en est-il de la formation professionnelle des enseignants ? Force est de constater que « *la pensée enseignante* », « *l'agir enseignant* » (Jorro, 2006, Bucheton & Soulé, 2009), et « *l'agir compétent* » (Jonnaert, 2003), ont rarement retenu l'attention des chercheurs. En didactique, les recherches ont surtout porté sur les contenus (didactique des disciplines) et sur l'apprenant (pédagogie et psychopédagogie) Cicurel & Aguilar (2014) constatent :

« *En didactique des langues, l'accent est bien souvent mis ailleurs, sur les matériaux et objets d'enseignement, sur les situations et les apprenants, sur les publics et leurs besoins, sur les stratégies d'apprentissage, sur les programmes et les progressions. Mais de la pensée du professeur, co-partenaire incontournable de la relation pédagogique, que sait-on ? Que connaît-on de lui et de ses pratiques ?, Que sait-on de la manière dont il prend des décisions, dont il appréhende l'objet à enseigner et dont-il vit le contact avec les apprenants- que ce soit dans la salle de classe, lors d'un tutorat ou dans une autre configuration d'enseignement ?* ». (F. Cicurel & J. Aguilar, 2014 : 7)

A travers ce questionnement, Cicurel et Aguilar mettent l'accent sur l'agir professoral que nous concevons avec Cicurel comme « *l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des*

« *savoirs* » et un « *pouvoir-savoir* » à un public donné dans un contexte donné. » F, Cicurel (2014 : 119). Cicurel et Aguilar mettent également en exergue la multiplicité, voire la complexité, de « *l'agir professoral* ». Les politiques éducatives doivent, en conséquence, mettre l'accent sur la formation des enseignants, une formation au travers de laquelle sont pointées des compétences professionnelles qui permettront aux formateurs de relever les défis notamment ceux imposés par une Réforme.

L'importance accordée aux situations professionnelles nous a amenée à nous inscrire dans le cadre conceptuel de la didactique professionnelle, nous nous intéresserons, en particulier, aux compétences professionnelles des enseignants de français du cycle secondaire en Algérie.

La didactique professionnelle analyse la manière dont se construisent et se développent les compétences professionnelles dans une perspective de formation ; elle accorde une importance capitale à la situation professionnelle et à l'activité déployée par le sujet. Elle croise les dimensions théoriques et opératoires dans l'activité humaine, en ce sens, elle réduit l'écart entre savoirs académiques et savoirs professionnels

« elle cherche un équilibre entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains ; un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation. L'analyse du travail qu'elle a développée a débuté avec le travail industriel et s'est étendue aux activités de service et d'enseignement. Cette analyse du travail a un double rôle : elle est un préalable à la construction d'une formation. Elle est aussi, par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage ». P Pastré, P Mayen, G Vergnaud (2006 : 145)

Par ailleurs, la mise en application d'une réforme demande nécessairement un changement voire une réorganisation dans les pratiques enseignantes, ce changement, cette réadaptation exigent l'existence préalable de compétences méthodologiques susceptibles d'amener les enseignants à se distancer, à se positionner quant à leurs pratiques et ce, avant la mise en place de la réforme, au moment et après son application. Or, en Algérie, les enseignants ont rencontré des difficultés à s'adapter aux changements induits par la réforme, nous évoquerons dans le premier chapitre de la première partie de notre travail le contexte de la réforme et les conditions dans lesquelles furent introduits et appliqués les nouveaux programmes du cycle secondaire. Malgré la volonté d'inscrire les pratiques pédagogiques dans le changement, il a été constaté que la formation des enseignants n'a pas connu le saut qualitatif attendu car « *l'approche préconisée pour la formation des formateurs demeure toujours liée à la*

transmission des connaissances et ne favorise nullement l'acquisition des compétences chez les enseignants pour leur permettre d'accompagner le développement des compétences chez transmission des connaissances et ne favorise nullement l'acquisition des compétences chez permettre aux formateurs d'être au diapason des exigences induites par l'approche par les compétences ». H.Améziane. (2015 : 57)

Cette situation nous amène à nous interroger sur l'importance des compétences professionnelles des PES¹ (Professeurs de l'Enseignement Secondaire) de français en Algérie et plus précisément sur les compétences métacognitives et réflexives dans la mesure où ces deux compétences permettraient à un enseignant d'opérer des retours sur sa pratique, de prendre du recul, de se prendre comme objet de réflexion en vue justement de s'inscrire dans le changement et d'adosser la posture d'un praticien réflexif capable d'analyser sa pratique afin de l'adapter aux impératifs d'une réforme.

En conséquence, la question centrale que nous posons est la suivante :

- Comment une approche réflexive et métacognitive peut-elle se décliner en compétences professionnelles permettant aux enseignants de construire une professionnalité et d'améliorer leur *agir professionnel* en vue de l'inscrire dans les principes inhérents à la réforme de 2000 ?

Autrement dit, une formation centrée sur la réflexivité et sur la métacognition permet-elle aux PES de français d'adopter une posture réflexive et métacognitive afin qu'ils puissent analyser leur pratique en vue de l'améliorer.

Cette question centrale se décline en d'autres questions :

- Les compétences réflexives et métacognitives permettent-elles aux PES de comprendre et d'appliquer les principes de la réforme ?

- La réflexivité et la métacognition permettent-elles au PES d'améliorer ses pratiques, de construire son identité professionnelle et de développer son agir-professionnel ?

- Comment la didactique professionnelle peut-elle – grâce aux principes théoriques inhérents à l'ergonomie cognitive, à la psychologie du développement et à la didactique des disciplines – permettre une meilleure prise en charge de la formation continue des PES en langue française ?

¹Désormais dans le corps du texte.

Ces questions, nous ont amenée à émettre les hypothèses suivantes :

1/ les textes et les documents officiels, en l'occurrence la loi d'orientation, les programmes, les documents d'accompagnement du cycle secondaire ne mentionneraient, ne feraient pas référence aux compétences professionnelles des PES. Ces mêmes textes ne font pas référence aux compétences métacognitives et réflexives censées être installées chez les enseignants afin que ceux-ci puissent les développer chez les apprenants,

2/Les PES ne seraient pas dotés de compétences métacognitives et réflexives qui les amèneraient à s'adapter aux changements induits par les nouvelles théories (cognitivism-constructivisme et socioconstructivisme). Et conséquemment, ils n'amèneraient pas leurs apprenants à adopter des postures réflexives et développer des compétences métacognitives. Ils n'échangeraient pas et ne recourraient pas à des analyses des pratiques qui favorisent métacognition et réflexivité.

3/L'analyse de l'activité amènerait les enseignants à adopter des postures réflexives et à développer des compétences métacognitives en vue de développer leurs compétences professionnelles qui les inciteraient à formaliser et à conceptualiser des savoirs d'action.

Pour vérifier nos trois hypothèses, nous mettons en place le protocole d'enquête suivant :

1/Dans une première étape,nous comptons mener une recherche documentaire au travers de laquelle nous allons analyser la loi d'orientation du 23 janvier 2008 en vue de voir si elle fait référence aux compétences professionnelles des enseignants, nous ciblerons notamment les compétences réflexives et métacognitives. Nous analyserons également les programmes et documents d'accompagnement du cycle secondaire pour voir s'il est fait référence à la réflexivité et à la métacognition.

2/ Nous administrerons, en deuxième lieu, un questionnaire aux PES de français, nous mènerons notre enquête auprès d'enseignants des wilayas de Blida et de Tipaza, nous justifierons le choix de ces deux wilayas dans le chapitre consacré aux choix méthodologiques. Ce questionnaire nous permettra de connaître le ressenti des PES quant aux interactions en classe, à la coordination, à l'observation de classe et aux caractéristiques d'un praticien réflexif.

3/ Nous ne comptons pas nous limiter aux pratiques déclarées des PES, pour ce faire, nous allons effectuer quatre observations de classe en vue de voir si les enseignants s'inscrivent effectivement dans des pratiques portées par la métacognition et la réflexivité.

4/ Nous aurons également des entretiens avec les quatre enseignantes observées en vue de leur permettre de revenir sur leur pratiques et d'analyser leur « *agir professionnel* » qui se veut un agir complexe car il est constitué d'un tout multiple et hétérogène. V.Bigot &L.Cadet parlent d'épaisseur des ressources pour le définir et pour le qualifier. Pour le comprendre, elles proposent « *de prendre en compte d'une part l'épaisseur de ses ressources pour planifier (issues à la fois des expériences personnelles de l'enseignant, des expériences « collectives », « des pratiques sociales » dont il est le « dépositaire », de savoirs qui constituent une doxa etc.) et d'autres part l'épaisseur des ressources pour « ajuster » les actions à la situation* ». V.Bigot.&L.Cadet (2010 : 21)

Notre travail comportera quatre chapitres :

- Nous consacrons le premier chapitre de notre travail au contexte de notre recherche, à sa genèse, à nos motivations en vue de donner plus d'intelligibilité à notre problématique, à nos questionnements et à nos hypothèses. Dans la deuxième partie du chapitre, nous préciserons nos positionnements épistémologique, méthodologique et éthique. Nous y évoquerons également le paradigme dans lequel nous nous inscrivons. Nous ne manquerons pas également de préciser le type de recherche et le type d'approche dans lesquels nous comptons nous situer.

- Le deuxième chapitre de notre travail portera sur les concepts théoriques que nous avons convoqués pour répondre aux problèmes posés. Ce chapitre se déclinera en quatre sous-chapitres.

Nous interrogerons, dans le premier sous-chapitre, la didactique professionnelle, nous nous y intéresserons aux travaux de Pastré, de Samurçay, de Rabartel, deMayen, de Vinatier(2002,2004, 2006, 2010), et de Tourmen (2014). Ces chercheurs sont considérés comme les fondateurs de cette discipline. Etant donné que la didactique professionnelle se situe au croisement de trois champs théoriques (la psychologie du développement , la psychologie ergonomique et la didactique des disciplines) et d' un champ de pratique (l'ingénierie de la formation) , nous aborderons les concepts épistémologiques inhérents aux travaux de Piaget dans la mesure où l'analyse de l'activité dont se réclament les tenants de la

didactique professionnelle s'appuie sur la notion « *d'adaptation par assimilation et par accommodation* ».

La théorie des schèmes de Piaget (1936, 1947, 1957, 1974) dont s'est inspiré Vergnaud (1996, 2001a) a également retenu notre attention puisque nous nous intéresserons plus particulièrement à l'organisation de l'activité des enseignants.

La notion de concept et la conceptualisation nous permettront également de convoquer les travaux de Barth. B.M (2004, 2013). La théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1994) nous permettra de distinguer l'action (*réussir*) et le travail de conscientisation (*comprendre*) qui accompagne ou suit l'action. La théorie de la conceptualisation dans l'action met en exergue l'articulation entre la théorie et la pratique ou plus précisément entre *la forme opératoire* et *la forme prédicative* d'une action. Pour un agent, pour un travailleur, pour un enseignant conceptualiser équivaut à utiliser le langage pour verbaliser une action, « *l'action dans sa version instrumentale est opératoire* », quant au discours utilisé en vue de « *dire l'action* » relève de la forme prédicative de cette même action.

Cette articulation entre le « *faire* » et le « *dire* », grâce à la conceptualisation, nous amène à souligner l'importance de la verbalisation d'une action, l'importance du langage dans la mise en mots d'une pratique, dans le déclenchement et le développement des processus mentaux. Et, conséquemment, nous nous intéresserons aux travaux de Vygotsky (1896/1934). La verbalisation constitue le moyen par lequel le sujet met en récit une activité, cette mise en récit ne peut se limiter à un déroulement linéaire de l'activité ou à un simple échange verbal. Elle doit donner lieu à un véritable travail de construction/ déconstruction d'une identité professionnelle ou d'une expérience.

La didactique professionnelle puise également dans la psychologie ergonomique et notamment dans les travaux des psychologues du travail. Nous nous appuierons plus particulièrement sur les travaux de Leplat (1997), de Pastré (1997), de Rogalski (2004, 2007), de Pastré, de Mayen et de Vergnaud (2006), de Sensevy (2007), de Maubant (2007), de Terrier (2009), de Nagels (2014), nous nous inspirerons également des travaux en ergonomie de Veyrac, de Bouiller-Oudot (2014) et de Le Bellu (2016)

Comme toute didactique, la didactique professionnelle s'intéresse aux concepts de contrat, de dévolution, et de transposition didactiques, en ce sens, elle va puiser dans les travaux de Brousseau (1980a), Chevallard (1986), Perrenoud (2006) que nous citerons brièvement.

Outre ces trois champs théoriques, la didactique professionnelle a puisé dans un champ de pratiques : l'ingénierie de formation. Cette dernière ne peut qu'être convoquée par les tenants
Comme toute didactique, la didactique professionnelle s'intéresse aux concepts de contrat de d'emploi, l'objet de l'ingénierie de la formation porte sur le développement des compétences professionnelles, elle vise à réduire l'écart entre les compétences effectives et les compétences requises par les travailleurs. Pastré souligne les liens étroits qui existent entre la formation professionnelle et l'ingénierie de la formation, il dit : « *Quand la formation professionnelle a commencé à se développer et à réfléchir à ses objets, sa réflexion a essentiellement porté sur*
Comme toute didactique, la didactique professionnelle s'intéresse aux concepts de contrat de *théorique importante faite par la formation continue, c'est l'ingénierie de formation* ». Pastré. P (2001 p : 2) Nous interrogerons les étapes de l'ingénierie de la formation pour ce faire, nous nous inspirerons des travaux d'Arduin (2003,2013), et ceux de Ait – Henni (2014).

Nous consacrerons le deuxième sous-chapitre de notre recherche à la notion de compétence et aux compétences professionnelles, nous pensons qu'un détour par la notion de compétence est incontournable dans la mesure où nous interrogeons les compétences professionnelles des PES de langue française du cycle secondaire. Après un bref aperçu sur la notion de compétence chez les linguistes, nous aborderons cette notion chez les spécialistes de la psychologie cognitive : Vergnaud (2006,2007), Houde *et al* (1998). Une lecture approfondie de Jonnaert (2002), nous permettra de voir comment s'est opéré le glissement de la notion de qualification vers la notion de compétence chez les spécialistes des sciences du travail. Comment ces derniers conçoivent-ils ce glissement. Zarifan (1993) et De Terssac et Friedberg (1995) affirment, quant à eux, que la qualification relève de la « *structuration de l'action* ». Nous n'allons pas manquer d'interpeller des chercheurs en didactique, afin de voir ce qu'ils doivent aux travaux des trois champs disciplinaires sus-cités. Pour ce faire, nous aborderons la notion de compétences telles que définies par Le Boterf (2006), Perrenoud (2000,2007), Tardif (2006, 2009).

Les compétences professionnelles et la professionnalité retiendront également notre attention et, pour ce faire, nous convoquerons les travaux de Leplat (1991), de Montmoullin (1995), de Le Boterf (2003, 2006), de Samurçay et Pastré (2003), de Charlier (2006), d'Altet (2007),

de Wittorski (2008), de Beckers (2009) et de Grangeat (2014). Leurs travaux nous nous permettent de définir le concept de compétence professionnelle, de professionnalité, nous interrogerons également les différents savoirs -enseignants, les caractéristiques d'un enseignant-professionnel et la spécificité de la profession enseignante.

Nous consacrerons le troisième sous-chapitre à la métacognition car nous présumons que si les enseignants étaient formés à la métacognition et à la réflexivité, ils se seraient adaptés aux changements induits par la réforme et n'auraient pas eu de difficultés à intégrer et appliquer les principes inhérents à la réforme. Nous nous appuyerons sur les travaux de Flavel (1970, 1976, 1979, 1987), Piaget (1974a, 1974b, 1975), Lafortune (1998, 2003), Poissant (1998), Doudin *et al* (1999), Bonelli Majorino *et al* (1999), Portelance (1999), Bellier (2002), Delvove (2005). Les caractéristiques de la compétence métacognitive et les composantes de la métacognition nous permettront de convoquer les travaux de Minier ((1998), Pinard (1986, Paris et Winograd (1990), Romainville et Wolf (1995), Minier (1998), Lafortune et Saint-Pierre(1996), Kluwe (1987), Vygotski (1985) et Mazzoni (1999).

Les métaconnaissances et les processus de conscientisation nous amèneront à citer les différents modèles de connaissances métacognitives, nous esquisserons les modèles de Brown & de Baker (1978,1980, 1982), et de Chi (1984), et nous nous attarderons sur le modèle de Minier (2000)

Nous consacrerons le dernier sous-chapitre du cadre théorique à la réflexivité que nous considérons comme l'interface de la métacognition car elle exige du sujet un retour sur son activité, un recul, une distanciation quant aux gestes qu'il vient, qu'il va ou qu'il est entrain d'accomplir. La plupart des auteurs dont nous nous inspirerons se réclament de Dewey (1933). Nous évoquerons les travaux de Flavel (1971), de Schön (1983-1994), de Perrenoud (1999, 2006), de Levesque (2002), de Guillaumin (2009), de Balas-Chanel (2012), de Derobetmeasure (2012), de Bertucci (2014), de Ramos (2014) et de Jorro (2005). Les travaux de Bertucci (2014) et de Ramos (2014) nous permettront d'inscrire le processus dynamique de la réflexivité en la situant en amont et en aval d'une activité.

Dans le troisième chapitre, réservé à la méthodologie, nous justifierons nos choix méthodologiques, nous y déroulerons les différentes étapes de notre enquête. Nous y analyserons et interpréterons les résultats auxquels nous sommes parvenue. Nous les commenterons et essayerons de les croiser.

Le dernier chapitre de notre travail sera consacré aux activités que nous avons proposées dans le cadre du dispositif de formation. Ce dispositif est destiné aux 21 enseignants contractuels avec lesquels nous avons réalisé des activités portées par des principes inhérents à notre problématique.

Nous concluons notre travail non sans pointer les difficultés et les écueils que nous aurons rencontrés. Nous n'omettrons pas de proposer, en guise de perspectives, des axes de recherche-action susceptibles d'inscrire la formation des enseignants dans une dynamique qui les amènerait à développer leurs compétences professionnelles et à se construire une professionnalité.

Chapitre I

Contexte, Motivation, questionnements et positionnement

Dans ce premier chapitre, nous nous proposons de retracer la genèse de notre problématique de recherche. Nous y aborderons tous les questionnements inhérents à notre objet d'étude et évoquerons le contexte dans lequel nous intervenons. Nous ne manquerons pas de formuler des hypothèses qui nous permettront d'apporter des réponses possibles aux problèmes posés.

I-1-Motivations, constats et questionnements : genèse de la recherche

Notre recherche porte sur les pratiques effectives des enseignants de français du cycle secondaire au moment et au lendemain de l'application de la 2^{ème} réforme du système éducatif en Algérie. Il convient de s'arrêter aux deux réformes qu'a connues le système éducatif algérien.

-la première réforme

Nous ne comptons pas nous attarder sur la première réforme bien qu'elle fut déterminante, elle a été mise en place aux tous débuts des années 80. C'est l'ordonnance n°35-36 du 16 avril 1976 portant organisation de l'Education et de la formation qui en est le texte fondateur. Cette réforme a été accompagnée de la mise en place de l'école fondamentale, *« la dénomination fondamentale a été mise en place par l'ordonnance sus –citée qui stipule que le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire. Ce cycle comprend le cycle primaire primaire (6 années), le cycle moyen (4 années). Le cycle secondaire propose deux orientations, un enseignement général et un enseignement technique comptant chacun trois années. »* N. Benhouhou (2007 :23)

Les fondements théoriques des programmes de la première réforme sont issus des théories behavioristes et de la linguistique structurale. Le mécanisme d'apprentissage repose sur le processus stimulus-renforcement-réponse. L'apprentissage équivaut à un changement du comportement observable. La prise en compte des processus mentaux est totalement occultée, *« dans les pratiques de la classe, il s'agit surtout de développer les compétences de compréhension et d'expression en français. La méthodologie retenue est celle des méthodes audio-visuelles qui accordent la primauté à l'oral. Des points de langue sont énumérés, ils doivent être travaillés au moyen d'exercices structuraux ».* N.Benhouhou (2007 :25)

La deuxième réforme

Le système éducatif algérien va vivre une seconde Réforme compte tenu des nouvelles orientations que va connaître le pays. « *Une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation est envisagée. Ce texte de loi vise à introduire des modifications essentielles dans la loi n° 76-35 du 16 avril 1976 relative à l'organisation du système éducatif. Les décrets présidentiels n°2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 portent création de la commission de réforme et création du Conseil Supérieur de l'Éducation.* » N.Benhouhou (2007 :25)

Grâce à La Réforme introduite au cours de l'année scolaire 2005/2006, les programmes du secondaire - à l'instar de ceux du moyen et du primaire - ont vu l'introduction de nouveaux principes théoriques, ces principes portent sur des psychologies de l'apprentissage/acquisition d'une part et sur des théories linguistiques d'autres part : le constructiviste, le socioconstructivisme et la linguistique de l'énonciation. Ces principes n'ont pas été choisis au hasard, ils s'inscrivent dans une politique éducative dictée par des impératifs politiques, socio-économiques, culturels voire géostratégiques. Ces principes théoriques et méthodologiques s'éloignent et s'opposent aux modèles d'apprentissage mis en œuvre dans la première Réforme.

La réforme de 2003 va, de ce fait , introduire une rupture puisque l'enseignement du français vise l'acquisition de savoirs-de savoir-faire et de savoir-être susceptibles de mener l'apprenant vers l'autonomie et la résolution de problèmes, la réforme de 2003 « *ambitionne de mener à bien la construction de l'apprenant en tant qu'individu autonome capable de se mouvoir dans son environnement social et capable de trouver les solutions adéquates aux situations-problèmes auxquelles il aura à faire tout au long de sa vie* ». Améziane. H (2015 : 57).

Qu'en est-il de l'enseignant ?

Dans une allocution qu'il a prononcée le 13 mai 2000 au palais des Nations (Alger), à l'occasion de l'installation de la CNRS², le Président Bouteflika s'est longuement attardé sur la formation des enseignants en Algérie. Dans cette allocution, il met l'accent sur « *la qualité de l'enseignement* » et de facto, sur la qualité de la formation du dispensateur du savoir qu'est l'enseignant :

² CNRS : Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif

« Notre démarche novatrice est indissociable d'une nouvelle politique des ressources humaines, (...) c'est une question fondamentale à laquelle je vous demande d'accorder une attention soutenue. Car, ne nous méprenons pas, tout l'édifice que vous allez bâtir repose, on ne le soulignera jamais assez, sur l'enseignant, le maître. (...) L'enseignant occupe une place de choix dans le système éducatif. Il y joue un rôle majeur, irremplaçable. La qualité de l'enseignement dispensé et le niveau de formation dépendent avant tout de la compétence des enseignants (...) Aussi, une attention particulière devra être accordée aux critères de recrutement des futurs enseignants, à leur formation initiale et leur perfectionnement professionnel continu ».(pp : 13/14)

Cet extrait d'allocution a retenu notre attention car le Président de la République met l'accent sur la nécessité de former des enseignants, il n'omet pas de parler des compétences des enseignants et de la formation aussi bien initiale que continue.

Dans le même ordre d'idées, cette réforme , ces changements induits par la réforme devaient essentiellement, nous allions dire inévitablement, être accompagnés de changements dans les pratiques , le vent qui a soufflé sur le système éducatif a-t-il touché aux pratiques, fallait-il croire « naïvement » que le fait de mettre à la disposition des enseignants des documents officiels – programmes et documents d'accompagnement au début de l'année scolaire 2005/2006 allait indubitablement voir ces mêmes enseignants changer/ revoir /réviser/ transformer en profondeur leurs pratiques ou même « accepter l'idée de changer de pratiques » ?

Cette question nous a interpellée et continue de nous interpeller, tant elle nous paraît fondamentale dans la genèse de cette recherche.

Nous interpellé pourquoi ?

La réponse à cette question nous oblige à opérer des détours voire à convoquer notre propre expérience car l'idée de cette recherche n'est pas née au moment de notre inscription en doctorat mais bien avant. Cette recherche est le résultat d'un parcours jalonné de réflexions mais surtout des questionnements. Cette recherche est aussi une histoire professionnelle car au moment de l'application de la réforme dans le cycle secondaire algérien, nous étions inspectrice de l'éducation nationale et avions comme circonscription trois wilayas : Médéa, Tipaza et Blida.

Qu'étaient-ils attendus des enseignants du cycle secondaire lors de la rentrée scolaire 2005/2006 ? Cette question appelle inéluctablement une autre question : qu'étaient-ils attendus des formateurs de formateurs que nous étions ?

Ces questions nous obligent à contextualiser les propos :

Du côté des formateurs de formateurs

Les programmes ont été mis à notre disposition lors d'un séminaire qui s'est tenu la dernière semaine du mois de juillet 2005 à Jijel, une ville côtière située dans l'est algérien. Ce séminaire a réuni les inspecteurs de l'éducation nationale (ce titre est donné aux inspecteurs chargés de la formation, du suivi et du contrôle des inspecteurs du cycle secondaire et des inspecteurs chargés de la formation des inspecteurs du cycle primaire) et un membre du GSD³ de français.

Nous avons eu à lire le programme de 1^{ière} Année Secondaire (1^oAS) et à essayer de nous familiariser avec les principes théoriques et méthodologiques y afférant. Il nous paraît inutile d'insister sur la durée de ce séminaire (5 jours) et sur la période choisie (dernière semaine du mois de juillet, après une année de travail et après les opérations de corrections des épreuves du baccalauréat). Ces facteurs ont sûrement beaucoup pesé sur les apports de ce séminaire. Nous avons eu le mois d'août afin d'essayer de préparer nos journées de formation. Il faut également ajouter que tous les séminaires qui ont eu lieu après celui de Jijel ont porté sur la lecture et l'interprétation des programmes (1, 2 et 3^{ème} AS), sur l'analyse des manuels et sur l'allègement de ces mêmes programmes.

Nous évoquons ce séminaire pour montrer que les formateurs de formateurs n'ont pas bénéficié d'une formation afin de pouvoir démultiplier auprès des enseignants.

Du côté des formateurs

Vu le contexte, les enseignants du cycle secondaire ont découvert un nouveau programme en septembre 2005, il fallait dans l'urgence expliquer les concepts inhérents aux théories de

³Les GSD sont les groupes spécialisés dans les disciplines, ils sont chargés de l'élaboration, de la réécriture et de l'allègement des programmes. Ils sont toujours opératoires et travaillent sous la direction de la CNP (commission nationale des programmes).

l'apprentissage (constructivisme et socioconstructivisme), à la théorie linguistique de référence (la linguistique de l'énonciation) et une méthodologie nouvelle (l'approche par les compétences et la pédagogie du projet). Il fallait aussi faire en sorte que les principes, les directives soient mis en application alors que les enseignants étaient en période de familiarisation et d'initiation. Nous savions, dès lors, que les changements allaient prendre du temps, que la mise en place de nouveaux « schèmes » ne pouvait avoir lieu qu'après un travail de déconstruction, de reconstruction, un travail sur soi devait être fait.

Dans un tel contexte, la formation de « *cette épine dorsale de la réforme*⁴ » que sont les enseignants aurait été capitale car

« Le meilleur des programmes d'enseignement et d'éducation mis entre les mains d'un enseignant non formé professionnellement ne peut être voué qu'à l'échec. Il appartient donc, à l'institution éducative de proposer un programme de formation des enseignants qui tienne compte des besoins de développement de la société, qui prenne en charge les finalités du système éducatif, les missions d'instruction, de socialisation et de qualification des élèves telles que définies dans la loi d'orientation N° 08-04 du 23 janvier 2008 ». Baba Ahmed. A⁵(2012 : 3)

A propos de la mise en place de la réforme en Algérie, Semri dit :

« De l'avis de toute la communauté éducative et de l'aveu même de certains responsables, la mise en place de la réforme du système éducatif s'est faite dans la précipitation. On comprend mieux ce sentiment lorsqu'on sait que la réforme qui a touché tous les niveaux du système a été parachevée en cinq ans. En effet, la mise en place de la réforme n'a pas été progressive car menée simultanément sur les trois paliers, un choix que les responsables ont assumé sous couvert du caractère urgent des réformes. Ceci a eu pour effet une prise en charge difficile des élèves, par exemple un élève de première année moyenne qui aura fait tout son cycle primaire selon l'ancien système suivra un nouveau programme, de surcroît selon une nouvelle approche pédagogique. Mais le fait le plus marquant de la mise en place de la réforme est la non association des enseignants (hormis ceux qui faisaient partie du GSD de français et qui ne sont point représentatifs de la totalité des enseignants de français du cycle secondaire en Algérie⁶), si bien qu'à quelques jours de la rentrée scolaire, ceux-là ne connaissaient pas le contenu des nouveaux programmes, ne disposaient pas de supports

⁴ Selon l'expression de Mme la Ministre de l'Éducation Nationale dans la livraison d' El Watan du 5 juin 2017

⁵M. Baba Ahmed Abdelatif a été ministre de l'éducation nationale de 2012 à 2014

⁶ C'est nous qui le soulignons.

pédagogiques de référence et n'avaient en outre aucune idée de la nouvelle méthodologie d'enseignement basée sur l'approche par les compétences ».A.Semri (2009 : 3)

I-1-2 Du contexte aux constats

Le contexte ainsi esquissé nous amène à faire des constats :

Les formateurs et les formateurs de formateurs ont rencontré des difficultés dans la mise en œuvre des principes tels que donnés à lire dans la rhétorique des programmes et des documents d'accompagnement parce que la formation n'a pas précédé l'application, l'information a de ce fait précédé le pas à la formation, les PES ont souvent et dans leur quasi majorité utilisé un « produit nouveau » avec des pratiques anciennes. Il a été extrêmement difficile de défaire des praticiens de leur pratique. Le geste professionnel n'a pas changé.

Nous avons eu à nous rendre à l'évidence : nous ne pouvions demander aux PES de français d'inscrire leur pratique dans les nouvelles orientations, les nouveaux paradigmes (constructivistes et socioconstructivistes) si eux-mêmes n'ont pas été formés à la nouvelle méthodologie induite par ces nouveaux paradigmes.

Nous nous sommes interrogés sur les raisons inhérentes aux difficultés rencontrées et nous posons la question suivantes : si les PES étaient dotés de compétences méthodologiques qui leur auraient permis de porter un regard critique sur leur agir, sur leur pratique, s'ils prenaient du recul, de la distanciation, ils n'auraient pas eu de difficultés à s'adapter et appliquer les principes théoriques et méthodologiques inhérents à la nouvelle réforme.

Dans ce sens, les compétences professionnelles que nous comptons cibler sont les compétences réflexives et métacognitives. Elles nous paraissent primordiales voire incontournables dans le développement professionnel, l'amélioration des pratiques et l'application des principes et des directives dictés par la Réforme de 2003.

Les compétences qui auraient permis aux enseignants de se former, de s'adapter et d'appliquer les principes directeurs de la réforme relèvent de la métacognition et de la réflexivité. En outre, Les référents théoriques de la réforme (cognitivisme-constructivisme et socio constructivisme) font référence à la métacognition et à la réflexivité. Une entrée (dans les programmes) par la réflexivité et la métacognition nous paraît intéressante à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant. Nous ne pouvions demander aux PES de favoriser les

dimensions métacognitives et réflexives si eux-mêmes ne sont pas conscients de leur importance dans la construction des différents savoirs destinés aux apprenants.

Ces constats datent de 2012, depuis nous avons quitté l'inspection et, dans ce travail, nous adoptons la posture d'un chercheur et nous mettons en place une enquête qui nous permettra de mieux asseoir ou de relativiser ces constats.

I-1-3 Des constats à la problématique

-Une formation centrée sur la réflexivité et la métacognition permet-elle aux PES de français d'adopter une posture réflexive et métacognitive afin qu'ils puissent mettre en place des pratiques de classes favorisant chez leurs apprenants réflexivité et métacognition ?

-En quoi cette approche réflexive et métacognitive peut-elle se décliner en compétences professionnelles permettant aux enseignants de construire une professionnalité et d'améliorer leur agir professionnel en vue de l'inscrire dans les principes inhérents à la réforme de 2003 ?

I-1-4 De la problématique aux questions de recherche

Ces constats, les problèmes posés nous ont amenée à formuler des questionnements, qui seront développés tout au long du cadre théorique et pratique.

- La didactique professionnelle peut-elle – grâce aux principes théoriques inhérents à l'ergonomie et à l'analyse de l'activité – permettre aux enseignants d'améliorer leurs pratiques, de les analyser et de les adapter.
- Les compétences réflexives et métacognitives permettent-elles aux enseignants de comprendre et d'appliquer les principes de la réforme ?
- La réflexivité et la métacognition permettent-elles au PES d'améliorer ses pratiques, de construire son identité professionnelle et de développer son agir-professionnel ?
- Les compétences professionnelles doivent-elles émaner du terrain lui-même c'est-à-dire des pratiques effectives des enseignants ? Comment construire les compétences professionnelles ?

I-1-5 Hypothèses sur les constats

Nous présumons que les PES ont eu des difficultés à appliquer les principes de la réforme, pour ce faire, nous émettons les hypothèses suivantes :

1-Les textes régissant la réforme du système éducatif algérien ne mettraient pas l'accent sur les compétences professionnelles des enseignants de français. Nous nous attarderons notamment sur :

- la loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008,

- les documents officiels, en l'occurrence les programmes, les documents d'accompagnement du cycle secondaire ne mentionneraient, ne feraient pas référence aux compétences métacognitives et réflexives censées être installées chez les enseignants afin que ceux-ci puissent les installer/développer chez les apprenants,

2-Les PES ne seraient pas dotés de compétences métacognitives et réflexives qui les amèneraient à s'adapter aux changements induits par les nouvelles théories (cognitivisme-constructivisme et socio-constructivisme). Et conséquemment, ils n'amèneraient pas leurs apprenants à adopter des postures réflexives et à installer et/ou développer des compétences métacognitives. Les PES n'échangeraient pas et ne recourraient pas à des analyses sur leur pratique en vue de favoriser l'introspection métacognitive et une posture réflexive.

3- Le retour sur l'activité amènerait les enseignants à adopter des postures réflexives et à développer des compétences métacognitives en vue de développer leurs compétences professionnelles qui les inciteraient à formaliser et à conceptualiser des savoirs d'action.

I-1-6 Pour quels objectifs ?

Dans cette recherche, nous essayerons de montrer qu'une formation ancrée dans les principes fondateurs de la didactique professionnelle et inscrite dans une dynamique portée par l'analyse réflexive et métacognitive permet le développement des compétences professionnelles des PES de français en Algérie ; compétences qui leur permettront de s'adapter au changement induit par la réforme et d'appliquer les principes théoriques et méthodologiques idoines à cette réforme.

I-2 Positionnements épistémologique, théorique, méthodologique et éthique

Tout chercheur doit avoir des valeurs, celles-ci doivent l'accompagner au cours de sa recherche et préciser son positionnement épistémologique, méthodologique, théorique et éthique.

Dans ce sous-chapitre, nous évoquerons les positionnements que nous adoptons tout au long de notre recherche. Nous déterminerons en premier lieu notre posture épistémologique, notre statut dans notre parcours de recherche. Nous aborderons ensuite notre positionnement méthodologique et les approches dans lesquelles nous avons inscrit notre recherche.

Nous évoquerons également le cadre conceptuel dans lequel nous nous inscrivons et les concepts théoriques idoines à notre recherche. Et, compte tenu des outils que nous avons utilisés, il nous semble important de préciser, en dernier lieu, notre positionnement éthique.

I-2 Posture épistémologique

Nous nous sommes souvent heurtée à des questionnements d'ordre épistémologique. Quelle posture allons-nous adopter dans la construction de notre recherche, comment allons-nous nous construire en tant que chercheur ? Ces questions et ces inquiétudes nous ont interpellée en amont et tout au long de l'élaboration de notre recherche ?

I-2-1 L'épistémologie : quelle acception ?

Avant de préciser notre posture épistémologique, il nous semble utile de définir l'épistémologie, car les définitions abondent, elles dépendent – à juste titre- des épistémès convoqués :

Pour Demaizière et Narcy-Combe l'épistémologie « *est une réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique. Nous serons encore plus larges en considérant que l'épistémologie s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu ; c'est alors que le mot "positionnement" prend son sens* » F.Demaizière & F.Narcy-Combe (2007, p. 4)

Nous adoptons cette définition et nous nous inscrivons davantage dans la deuxième réflexion des auteurs dans la mesure où nous nous positionnons en tant « *qu'individu* » en train de « *construire des connaissances* ». Nous considérons l'épistémologie comme une dynamique

qui met en relation ou en interaction deux sujets : « *le sujet épistémologique* » et « *le sujet pragmatique* », le premier se situant au niveau du « *savoir* », le second au niveau de « *l'action* » à partir du « *savoir* » et sur le « *savoir* ».

Cette construction des connaissances nous amène à préciser le paradigme dans lequel nous nous inscrivons en tant que chercheur. Morgan souligne que « *la posture épistémologique du chercheur lui permet d'identifier le paradigme auquel il fait référence lorsqu'il évoque le processus de construction de son travail de recherche, le parcours, les étapes de la recherche.* » G. Morgan (2007 : 85)

I-2-2 Le paradigme : quelle acception ?

Il nous semble important –avant de justifier le choix du paradigme dans lequel nous comptons nous inscrire - de donner une définition du paradigme. De nombreux chercheurs et, notamment, de nombreux épistémologues ont proposé des définitions. Nous en présenterons trois et d'emblée nous affirmons que nous nous inscrivons dans la troisième définition.

Khun définit le paradigme comme une : « *étude historique minutieuse d'une spécialité scientifique donnée, à un moment donné, il révèle un ensemble d'illustrations répétées et presque standardisées de différentes théories, dans leurs applications conceptuelles, instrumentales et dans celles qui relèvent de l'observation. Ce sont les paradigmes du groupe.* » .T.S Khun (1983 : 71)

Quant à Fourez, il dit : « *Par paradigme nous évoquons l'ensemble des présupposés théoriques, pratiques et idéologiques qu'a adoptés, dans son histoire, une discipline scientifique. En d'autre terme c'est la grille de lecture à travers laquelle une discipline étudie le monde et grâce à laquelle, elle sélectionne ce qui l'intéresse* ».Fourez et al (1997: 74)

Selon Jonnaert, « *un paradigme définit le cadre de référence d'une communauté de chercheurs pour un temps déterminé. A l'intérieur de ce cadre de référence, ces chercheurs trouvent la manière de définir les problèmes auxquels ils sont confrontés et des réponses fournies par d'autres chercheurs à des problèmes similaires. Un paradigme fournit donc en quelque sorte une conception du monde largement reconnue. Quel que soit le champ disciplinaire auquel il appartient, un chercheur fonctionne toujours en référence à un paradigme* ».Ph.Jonnaert (2007 : 25)

Nous adoptons la définition de Jonnaert et, dans les lignes qui suivent, nous expliquons en quoi la délimitation de notre de réflexion nous permet de veiller à une certaine cohérence (même si celle-ci nous a souvent fait défaut), cette cohérence nous allons essayer de l'assurer du moins entre la genèse et l'objet de notre recherche, les objectifs y afférant et les outils conceptuels et méthodologiques pour lesquels nous avons opté.

I-2-3 Un paradigme constructiviste : pourquoi ?

Nous nous positionnons donc en tant que chercheur entrain de se construire tout au long du parcours que nous allons emprunter pour essayer de comprendre la réalité que nous voulons interroger. La position constructiviste rejette ainsi l'idée que la réalité puisse posséder une existence autonome, en dehors du chercheur et de la communauté scientifique, elle rejette ainsi le positivisme comtien⁷ « *Ce qui intéresse le constructiviste n'est pas tant le statut de « vérité » de la réalité observée, mais les conditions et les processus sociaux de son émergence ; et ceci parce que la socialisation et l'interaction sont des processus centraux dans le paradigme constructiviste* ». PhBaumard. (1997 : 4)

Nous savions, dès le début de cette recherche, que la tâche n'allait pas être aisée car nous avons eu sans cesse à réajuster, à remettre en question telle ou telle démarche voire même telle ou telle posture. Il nous fallait construire une identité de chercheur et nous avons souvent eu à réajuster notre positionnement car le terrain que nous interpellons ne nous est pas étranger vu que nous y avons joué un rôle en tant que formatrice de formateurs. Notre Directrice de recherche nous a souvent « rappelée à l'ordre » dès lors qu'elle percevait dans notre discours voire dans nos interrogations quelques stigmates de la période au cours de laquelle nous occupions les fonctions d'inspectrice de l'éducation nationale.

Les interactions que nous allions avoir avec le « milieu » ou « l'environnement » pour rester fidèle à la terminologie piagétienne, allaient inéluctablement contribuer à la construction de notre recherche et de notre identité en tant que chercheur. Tout n'est jamais prédéterminé, les thèses constructivistes nous ont permis d'avancer, de nous arrêter et de réajuster notre posture. L'environnement de notre recherche, avec ses contraintes, sa richesse a « également joué un rôle considérable par le jeu de rites d'interactions de la communauté scientifique et par la collégialité des résultats rompant avec l'image traditionnelle d'une épistémologie

⁷Auguste Comte (1798-1857) est un philosophe français, il est considéré comme le fondateur du positivisme et de la sociologie.

entendue comme un engagement philosophique personnel, nous avons voulu montrer qu'elle possède une dimension collective, essentiellement liée aux rites d'interactions qui ponctuent la démarche scientifique. La posture épistémologique réalisée se construit tout au long de la recherche ».Ph.Baumard (2007 : 17)

Ces réajustements, nous les avons opérés pendant l'enquête, puisque nous avons rectifié notre devis méthodologique, nous y reviendrons dans le chapitre consacré aux outils d'investigation.

Nous avons eu également à circonscrire notre objet de recherche et à le limiter aux compétences réflexives et métacognitives des PES de français car nous avons eu à *entendue comme un engagement philosophique personnel, nous avons voulu montrer qu'elle* pratiques et d'analyser toutes leurs compétences professionnelles (queces compétences soient requises ou acquises par les enseignants).

Le milieu de notre recherche est donc constitué de plusieurs composantes : le cadre conceptuel (la didactique professionnelle et les compétences réflexives et métacognitives), les différentes théories que nous avons convoquées, le terrain, les composantes du terrain, l'enquête et les orientations, directives et conseils de notre Directrice de recherche. Toutes ces composantes, nous les avons fait interagir, ces interactions avec le milieu nous ont permis de nous construire en nous adaptant souvent par « *assimilation* » mais aussi et surtout par « *accommodation* ». ».

Nous avons donc adopté deux postures épistémologiques, la première qualifiée de « *ex ante* » et la deuxième « *ex-post* », autrement dit, une posture pendant et une posture après. Baumard dit dans ce sens : « *Le caractère émergent d'une position épistémologique est instable. Elle ne peut être réduite à une simple conception du monde « ex ante » et se forme, progressivement, au cours du processus de recherche tandis que s'aguerrit la maturité scientifique du chercheur.* Ph.Baumard (2007 :17)

Ces deux postures s'expliquent par le fait que nous avons adapté notre devis méthodologique au contexte et à ses contraintes. Nous préférons ne pas anticiper et attendre l'expérimentation et la mise en place du dispositif.

I-2-4 Positionnement théorique

Nous situons notre recherche dans le cadre conceptuel de la didactique professionnelle dans la mesure où notre public est constitué d'enseignants de langue française du cycle secondaire en Algérie. Ce choix se justifie par notre conception de la formation professionnelle des PES de français : quelles compétences professionnelles doivent-ils mobiliser pour développer leurs compétences, et, ce faisant, pour s'adapter et améliorer leurs pratiques de classe. Les compétences doivent être appréhendées à travers « *un agir professionnel* », un agir qui émanerait du terrain. Nous avons trouvé dans les concepts théoriques convoqués par la didactique professionnelle des outils qui permettraient de comprendre les actions entreprises in situ (*analyse d'activité- travail prescrit/travail réel- conceptualisation dans l'action- verbalisation- construction et organisation des schèmes ...*) et de développer des compétences professionnelles car l'objectif de la didactique professionnelle « *est double , d'une part construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence, d'autre part, utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences* ». P. Pastré. (2002 : 10)

Nous ne pouvons nous inscrire dans la didactique professionnelle sans interroger les compétences professionnelles, la notion de professionnalité et les différents savoirs des enseignants.

Les concepts inhérents à la didactique professionnelle intègrent les dimensions métacognitives et réflexives grâce aux travaux de Piaget et de Vygotsky et d'autres chercheurs s'inscrivant dans la lignée de ces deux auteurs.

I- 2-5 Considérations méthodologiques

I-2-5-1 Une recherche /action

Nous nous inscrivons dans une recherche/ action car nous comptons proposer des activités dans le cadre d'un dispositif en vue d'amener des enseignants / contractuels à adopter une posture réflexive et à développer des compétences métacognitives. Nous ne positionnons pas en tant que observateur extérieur, nous comptons intervenir en vue d'apporter quelques éléments de réponse aux problèmes posés. Nous nous inscrivons dans une recherche action qui :

« se positionne souvent en contraste à la recherche expérimentale. Son approche est qualitative plus que quantitative. Le chercheur est partie prenante de l'action et non

"simple" observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif. Le positionnement épistémologique et le recours à une problématique de recherche restent impératifs si l'on se place dans le cadre de la recherche-action telle qu'elle est pratiquée. »F.Demaizière et J.P.Narcy-Combes (2007 :15)

I-2- 5-2Une approche qualitative ...

La recherche qualitative de terrain est une recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche.

Les outils utilisés déterminent l'approche dans laquelle intervient la recherche : elle est qualitative quand les instruments utilisés pour collecter les données sont des observations de classe, des entretiens, des vidéos. Elle est également qualitative dans l'analyse et l'interprétation de ces données, une analyse orientée vers le sens, la compréhension non vers des pourcentages ou des statistiques.

Nous nous inscrivons dans une logique qualitative afin de pouvoir expliquer/expliciter et justifier tous les choix et toutes les motivations qui nous ont amenée à interroger les pratiques professionnelles des enseignants ceci en vue de mieux appréhender leur geste professionnel dans ses dimensions métacognitives et réflexives. Dans ce sens, l'analyse qualitative est une *« activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter voire transformer. Cette activité fait appel à des processus qui sont ceux de la pensée qualitative de l'être humain ordinaire, le contexte de l'enquête est anthropo-sociologique. Elle peut être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes »*. P.Paille.P, A.Muchielli.A (2012 : 11)

Nous avons donc pris la décision d'aller sur le terrain afin d'interpeller le geste professionnel « in situ » en vue d'observer, d'écouter et de mieux comprendre.

I-2-5-3 Une approche quantitative

Nous avons également opté pour une approche quantitative car nous avons administré un questionnaire aux PES de français. Malgré les données chiffrées que nous avons collectées et interprétées, nous avons eu à recourir au qualitatif dans l'interprétation de certains items. Compte tenu des outils d'investigation mobilisés, nous pouvons dire que nous avons opté pour une approche mixte.

I-2-5-4 Une triangulation

Comme nous nous sommes appuyée sur quatre méthodes de collecte des données (recherche documentaire- questionnaire- observations de classe et entretiens), notre approche (surtout qualitative) repose sur « *le principe de dédoublement ou une triangulation* » des outils mobilisés pour collecter les données et vérifier les hypothèses. Nous nous inscrivons de fait dans les propos de Thouin qui dit : « *Les approches qualitatives s'appuient fréquemment sur le principe du dédoublement ou, mieux encore de la triangulation des méthodes qui consiste à se servir de plus d'une méthode de collecte de données pour augmenter la fiabilité des informations obtenues* ». M.Thouin (2014 : 134)

I-2-6 Considérations éthiques

Nous n'avons pas exploité tous les enregistrements vidéo que nous avons effectués lors des observations de classe. Ces observations figurent parmi les outils d'investigation qui constituent notre protocole de recherche.

Nous ne les avons pas exploités parce que les enseignantes ont refusé que l'on visionne les films. Nous n'avons pas, également, pu filmer deux enseignantes, elles ont refusé de se laisser filmer.

Nous nous sommes engagée auprès des trois enseignantes (codées : *E/H, E/N et E/L*) à ne pas divulguer leur identité.

Une enseignante (codée *E/F*) a accepté que le film de la séance qu'elle a présentée soit diffusée auprès des 21 enseignants contractuels (groupe des 21) ayant constitué le public avec lequel nous avons travaillé dans le cadre de notre expérimentation. Elle a accepté d'être présente le jour de la diffusion du film, elle s'est montrée prête à répondre à d'éventuelles questions. Notons, par ailleurs, que cette activité lui a permis une auto- confrontation dans la

mesure où elle a effectué des retours réflexifs sur sa prestation. Nous aborderons les résultats de cette auto-confrontation quand nous déploierons le dispositif.

Dans ce chapitre, nous avons tenté de définir et de préciser notre positionnement épistémologique, théorique, méthodologique et éthique. Nous nous inscrivons dans un paradigme constructiviste et adoptons une approche plus qualitative que quantitative, notons que l'approche adoptée inscrit notre recherche dans une recherche - action.

Dans le chapitre suivant, nous allons interroger les concepts théoriques idoines à notre thématique et notre problématique. Nous y abordons la didactique professionnelle avec ses déclinaisons théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie et la psychologie du travail, la didactique des disciplines et son champ de pratique : l'ingénierie de la formation. Nous ne manquerons pas également d'interroger le concept de compétence et plus particulièrement de compétences professionnelles. Nous ne saurions nous arrêter à cet environnement théorique et ,pour ce faire, la métacognition et la réflexivité nous donneront l'occasion de mettre en exergue les rapports de continuité et de complémentarité entre les principes de la didactique professionnelle et ceux convoqués dans les processus métacognitifs et l'introspection métacognitive d'une part et la compétence (posture ?) réflexive d'une autre part.

Chapitre / 2

LE CADRE CONCEPTUEL

2-1 La didactique professionnelle

2-2 La notion de compétence et les compétences professionnelles

2-3 La métacognition et la réflexivité

La didactique professionnelle constitue le cadre de référence de notre réflexion dans la mesure où nous essayons d'interroger et de mieux comprendre le geste professionnel des enseignants sans évoquer la didactique professionnelle. Nous allons donc la définir, interroger ses contextes d'apparition, établir un parallèle entre cette didactique et la didactique des disciplines. Nous ne manquerons pas également d'aborder les champs disciplinaires, les référents théoriques qu'elle convoque : la psychologie du développement, la psychologie ergonomique, la didactique des disciplines et l'ingénierie de la formation.

II.1.1 Contexte d'émergence et origines de la didactique professionnelle

Nous ne pouvons que laisser Pastre présenter le cadre conceptuel dans lequel est née la didactique professionnelle :

« D'une manière générale, la didactique professionnelle est née de la rencontre de deux champs théoriques et d'un champ de pratiques. Le premier champ théorique est l'ergonomie cognitive qui a fourni à la didactique professionnelle ses concepts et méthode d'analyse du travail, même si cette dernière a été amenée à retravailler et reconfigurer cet apport. Le second champ théorique est la didactique, qui en France est une didactique des disciplines, et qui a transmis à la didactique professionnelle une double préoccupation : épistémologique (quels sont les concepts centraux qui organisent le champ ?) et développementale (analyser l'activité professionnelle dans sa dimension diachronique). Le champ de pratiques est celui de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle avec la question de l'acquisition, de la transmission et du développement des compétences professionnelles : comment celles-ci s'acquièrent ou se développent ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour les enseigner ou les transmettre plus efficacement ? P. Pastre(2004 :4)

Ces propos tenus par le fondateur de la didactique professionnelle en France mettent l'accent sur la pluridisciplinarité qui caractérise la didactique professionnelle(cf annexe N°13). Elle est née dans les années 90, d'abord, dans des activités industrielles pour, ensuite, s'étendre aux situations d'enseignement/ apprentissage. Elle croise un champ pratique (la formation des adultes et l'ingénierie de la formation) et trois courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique des disciplines.

S'éloignant des thèses tayloriennes⁸ pour lesquelles les compétences professionnelles sont établies au préalable et prescrites avant l'exécution d'une tâche, la didactique professionnelle accorde le primat à l'action, à l'activité du sujet et à l'analyse de ces dernières en vue de former les agents, l'analyse de l'activité devient une ressource en vue d'organiser les actions de formation et les apprentissages, en ce sens « *la didactique professionnelle se définit comme l'analyse du travail pour la formation* » Clauzard Ph (2009 p :9)

La didactique professionnelle constitue le cadre théorique et méthodologique dans lequel va puiser la formation professionnelle en vue d'inscrire la formation et/ou l'apprentissage dans l'analyse des situations professionnelles afin de réduire l'écart entre la formation/apprentissage et le travail ou situations d'apprentissage.

La didactique professionnelle s'intéresse aux processus qui président à la formation/construction du produit, elle procède ensuite à l'analyse du produit en vue d'améliorer les processus. Elle accorde, de ce fait, une importance aussi bien à l'activité du sujet qu'aux conditions / situations dans lesquelles se déploie cette activité.

Elle se fixe un double objectif : d'une part, elle vise à améliorer et développer les compétences professionnelles du sujet (perspective développementale), et, d'autre part, à analyser les processus en vue de les optimiser dans les actions de formation (intention de formation). Rogalski apporte beaucoup plus de précisions sur les visées de la didactique professionnelle, elle dit : « *sa première visée est de comprendre la manière dont se constitue initialement une compétence professionnelle, à travers des situations dans lesquelles on peut identifier une intention de formation (...). La seconde visée est la compréhension des processus d'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle. La didactique professionnelle s'intéresse au premier chef à la compétence des personnes* ». J. Rogalski 2011(p : 113)

⁸Le Bellu définit le modèle taylorien comme « *une parcellisation excessive du travail à la chaîne dans un contexte de révolution industrielle et d'essor du capitalisme occidental. Le modèle de la rationalisation du travail ne permet pas au travailleur de pouvoir investir de subjectivité dans son travail. Il n'est pas question de prendre en compte l'homme si ce n'est comme simple exécutant. Il n'y a pas de place pour ses pensées, ses émotions, sa santé psychique et physique qui sont loin de soulever l'intérêt ; le contexte économique est entièrement à l'augmentation de la productivité. Pour cela, deux solutions : soit améliorer les machines, soit améliorer les hommes* ». Le Bellu. S (2011 p : 68)

II.1.2 Quels fondements théoriques ?

Nous allons, dans les lignes qui suivent, interroger les fondements théoriques et le champ de pratiques sans lesquels la didactique professionnelle n'aurait pas été ce qu'elle est.

II.1.2.1. La psychologie du développement

L'un des objectifs principaux pour ne pas dire le principal objectif de la didactique professionnelle est celui d'analyser l'activité des sujets au moment même où ils travaillent afin de voir comment se développent leurs compétences, l'individu est donc en perpétuel développement. On comprend dès lors, les raisons pour lesquelles les principaux fondateurs de la didactique professionnelle ont puisé dans une sous-discipline de la psychologie : la psychologie du développement.

La psychologie du développement a « *pour objet d'étude l'ontogenèse psychologique, c'est-à-dire l'évolution psychologique individuelle tout au long de la vie. A partir du XIXe siècle, la psychologie du développement s'est construite à la fois comme une branche particulière de la psychologie scientifique et comme une pratique cherchant à répondre aux demandes sociales et aux difficultés psychologiques que les enfants et les milieux éducatifs peuvent rencontrer* ». (Lehalle, 2006, p. 7)

Contrairement aux approches traditionnelles en psychologie, selon lesquelles seul l'enfant se développe et les premières années de la vie sont déterminantes, la psychologie du développement affirme que le sujet se développe tout au long de la vie.

La didactique professionnelle va donc puiser dans cette psychologie car « *les adultes se développent au cours de leur expérience professionnelle et, au cours des formations initiales et continues qu'ils reçoivent. Il est naturel de se tourner vers les deux grands psychologues du développement que sont Piaget et Vygotski, pour puiser dans leur travail les inspirations susceptibles de nourrir le cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle* ». P Pastre, P. Mayen., G. Vergnaud (2006 : 148)

II.1.2.2. Les apports de Piaget

1/ Une adaptation par accoutumance et par assimilation

Piaget (1896-1980), est le fondateur de la théorie constructiviste, théorie selon laquelle le sujet construit ses connaissances et, ce faisant, se construit en tant que sujet agissant sur et

dans son environnement. Cette construction se fait grâce à un double processus appelé processus « *d'adaptation* » : une adaptation par « *assimilation* » et une adaptation par « *accommodation* ». Cette adaptation ne peut avoir lieu que dans une « *interaction entre le sujet et le milieu* ». Piaget a donc initié une psychologie fondée sur « *l'adaptation de l'homme au milieu et créer de ce fait l'épistémologie de l'interaction sujet-milieu. Ce qui signifie que, toute connaissance étant le produit d'interactions entre un sujet et son milieu, la connaissance provient de l'activité du sujet et, particulièrement, de sa capacité à extraire de l'élément du milieu ou objet ses propriétés* » J-M. Dolle (1999 : 45)

L'interaction va permettre au sujet de s'adapter, cette adaptation se fait par « *assimilation* » quand les informations ou les données du milieu correspondent à *la structure initiale de connaissances* autrement appelée « *connaissances antérieures* », à ce moment-là l'information prend place dans la structure cognitive du sujet⁹. L'adaptation se fait également par *accommodation* quand c'est le milieu qui exerce une pression sur le sujet, autrement dit, quand la structure initiale de connaissances ne correspond pas aux informations provenant du milieu. Piaget dit en ce sens : « *Si nous appelons accommodation ce résultat des pressions exercées par le milieu extérieur (...) nous pouvons dire que l'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.* » et au psychologue d'ajouter « *il y a adaptation lorsqu'il y a adaptation lorsque l'organisme se transforme en fonction du milieu, et que cette variation a pour effet un accroissement des échanges entre le milieu et lui favorables à sa conversation* » J. Piaget (1936 : 11)

2/ La notion de schème et la notion d'abstraction

La didactique professionnelle s'est également intéressée au concept de « *schème d'activité* » et à celui des « *invariants opératoires* » (Vergnaud, 1994) grâce à la notion « *d'abstraction* » et « *d'abstraction réfléchissante* ».

Nous allons tenter de définir les concepts sus-cités en vue de comment les problématiques qu'ils posent peuvent nous aider à mieux interroger la didactique professionnelle. Nous

⁹Si l'information (les données du cours) provenant du milieu, correspond aux connaissances antérieures d'un apprenant, elle prend automatiquement place dans ses structures cognitives, l'apprenant a appris par assimilation, si au contraire, l'information provenant du cours (le milieu) ne correspond pas- à ce moment-là, c'est l'apprenant qui doit faire un effort pour s'adapter aux nouvelles informations données par l'enseignant, on dit qu'il a appris par accommodation. Dans le premier cas (assimilation), Piaget dit que l'équilibre des structures cognitives est maintenu ; dans le deuxième cas (accommodation), Piaget dit que l'équilibre est rompu et, c'est à l'apprenant de faire un effort pour s'adapter au milieu car ses représentations doivent changer, sinon l'apprentissage n'a pas lieu.

espérons également qu'ils nous aideront à mieux comprendre les activités entreprises par les enseignantes que nous avons observées et avec lesquelles nous avons eu des entretiens.

Selon Piaget, l'intelligence se construit, les connaissances, les compétences qu'elles soient professionnelles ou disciplinaires se construisent (se développent) également, elles se construisent in-situ, sur et dans les lieux du travail (ou en classe). En conséquence, si l'enfant se développe dans son environnement, les adultes, en l'occurrence, les enseignants développent leurs compétences professionnelles dans « l'agir », dans l'activité. Ceci nous rapproche des propos de Pastré, propos selon lesquels l'individu se développe dans et par son travail, nous comprenons mieux l'intérêt porté par les fondateurs de la didactique professionnelle aux concepts inhérents à la psychologie du développement. L'expérience, la pratique jouent un rôle considérable dans la formation de l'intelligence humaine, « *quelle que soit la forme d'intelligence considérée (sensori-motrice ou réflexive), dans tous les cas l'adaptation intellectuelle comporte un élément d'assimilation, c'est-à-dire de structuration par incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet. Evidemment, l'intelligence est aussi accommodation au milieu et à ses variations* ». J.MDolle 1999 : 53)

Comment et pour quelles raisons les concepts de schèmes, de conceptualisation, d'abstraction et d'abstraction réfléchissante vont-ils interpeller les fondateurs de la didactique professionnelle ?

Comme le souligne Tourmen : « *L'unité de la didactique professionnelle vient du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, ou théorie des schèmes telle que développée par Vergnaud (1996, 2001a), et dans la lignée directe de l'usage du concept de schème par Piaget (1936, 1947)* ». Cl. Tourmen (2014 : 20)

Nous ne pouvons, en effet, interroger un agir, des gestes professionnels, des pratiques sans recourir à la notion de schème. Le schème regroupe, coordonne des actions ayant des caractères communs, il est par conséquent transposable, Piaget dit à propos des schèmes : « *nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différentiable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action* ». J. Piaget (1957 : 46)

Les schèmes constituent un ensemble coordonné, ils organisent une action, regroupant ainsi des actions similaires, quand un sujet entreprend une action, il ne fait que coordonner des « *schèmes entre eux ou de les emboîter dans un système* ». J. Piaget (1957 : 46). Les

schèmes sont « *des structures internes d'action qui peuvent être activement répétées* ». J.Piaget (1947: 13).

Le concept de schème et étroitement lié au concept de situation d'où les liens entre la didactique des disciplines et la didactique professionnelle. Analyser une activité revient à être capable de distinguer ce qui varie dans une situation et ce qui ne varie pas et qui va être reconduit par un sujet. « *L'analyse de l'activité prend en compte ses caractéristiques « les plus déterminantes, celles qui permettent de faire la différence entre une classe de situations et une autre, entre un schème et un autre pour la même classe de situations* » (Samurçay & Vergnaud, 2000, 59). Selon Pastré « *le couple schème – situation est considéré comme fondateur d'un processus d'apprentissage par adaptation active* ». P.Pastré (2002 :12).

La didactique professionnelle est donc étroitement liée à la théorie des schèmes. Les fondateurs de la didactique professionnelle vont s'inspirer de la théorie des schèmes ou de la conceptualisation dans l'action pour analyser l'activité au moment de sa réalisation ou après sa réalisation. Le cadre de la conceptualisation dans l'action ou la théorie des schèmes a été utilisé par Pastré (2002) dans différents secteurs professionnels car :

« Sa force est de proposer non seulement une théorisation de ce qui organise l'activité compétente en situation, mais aussi de son développement à travers les processus de conceptualisation -en-action. Il offre donc à la fois une grille de lecture de l'activité de travail des personnes et de son apprentissage, que l'activité soit observée avant la formation (premier usage de la didactique professionnelle) ou analysée en cours de formation (second usage). Ce cadre reste la marque distinctive de cette approche et son fondement conceptuel, et la distingue d'autres théorisations de l'activité portées par d'autres approches comme la clinique de l'activité (Clot, 2000) ou les travaux issus du cadre du cours d'action de Theureau (1994) ». Cl.Tourmen (2014 : 21)

3-La notion de schème et l'analyse de l'organisation de l'activité

L'analyse de l'activité dans une situation de travail permet l'identification, le développement et l'installation des compétences professionnelles. Celles-ci doivent émaner du terrain car celui-ci impose sa logique, ses principes et ses contraintes. L'analyse de l'activité enseignante permet à l'enseignant de prendre du recul, de mesurer l'étendue, l'efficacité voire la pertinence de ses gestes (professionnels ou non).

Piaget lie la théorie des schèmes à la double régulation de l'activité : l'assimilation et l'accommodation par *proaction* (adaptation par assimilation) ou par *réaction* (adaptation par accommodation). Nous pouvons, donc, ajouter après Rogalski que « *les concepts piagétiens de schèmes d'action comme invariants de l'organisation dans une classe de situations s'intègrent dans le modèle de double régulation. Deux processus sont en jeu dans l'activité : dans le sens « proactif », un processus d'assimilation de la situation occurrente aux conceptualisations et aux schèmes préexistants, et, dans le sens « réactif », un processus d'accommodation des connaissances et des schèmes d'action du sujet, qui se modifient sous l'effet de l'interaction avec la situation* ». J.Rogalski. J (2007 : 113)

Mayen *et al* (2006 :68) proposent quatre entrées permettant l'analyse de l'activité, il s'agit essentiellement de travailler sur :

1/ *les indices des variables de situation et les règles d'action afférentes*. Pour un enseignant, il s'agit d'analyser la situation éducative, d'en relever les caractéristiques et les composantes.

2/ *les buts et les résultats du travail*. Pour un enseignant, il s'agit de définir les objectifs pédagogiques, de les décliner en objectifs opérationnels et spécifiques, d'anticiper sur l'évaluation.

3/ *les connaissances en actes sont centrales dans l'activité*. Pour un enseignant, il s'agit d'identifier les différents savoirs, savoirs identifiés et inscrits dans une logique scolaire, savoirs idoines à la discipline et mis en pratique, formalisés à travers l'activité mobilisée.

4/ *les concepts organisateurs de l'exercice du métier*. Pour un enseignant : repérer et identifier les concepts inhérents à la pratiques, actes de parole pédagogiques, interroger, expliquer, reformuler, clarifier, faire passer au tableau, corriger, anticiper....

Ces quatre entrées structurent l'analyse de l'activité à différents moments de sa réalisation. Elles proviennent des « *théories constitutives du schème* » telles qu'élaborées par Piaget et développées par Vergnaud.(cf annexe/ 6)

Faut-il également ajouter que l'activité de l'enseignant ne se limite pas, n'est pas circonscrite à ce qu'il fait en classe (dimension pédagogique) dans la mesure où l'enseignant prépare son cours, définit ses objectifs, détermine ses activités d'apprentissage et ses activités d'évaluation avant, (dimension pré pédagogique). Le schème est déterminé par tous ces paramètres. (Cf annexe N°15)

Un ensemble de règles (d'action) et de concepts organisent les schèmes ou structures internes d'action, ils permettent au sujet de construire et de structurer ses connaissances, Outre la dimension organisatrice, le schème revêt une dimension cognitive car le schème comprend selon Vergnaud (2001a) des :

- *buts* et des *sous-buts* assignés à une activité dans une situation de travail,
 - *possibilités d'inférence*, cette inférence est faite à partir d'informations recueillies dans des situations de travail, elle découle de raisonnements tels que « *sialors* »,
 - *théorèmes- en- actes*, ou « *propositions tenues pour vraies sur le réel* », ces propositions sont aussi appelées « *connaissances en actes* », elles permettent l'interprétation de l'activité,
 - *concepts-en-actes* » appelés également concepts « *organiseurs* » ou « *pragmatiques* ».
- Ces concepts interviennent dans l'organisation de l'activité.

Tous ces éléments constituant le schème sont interdépendants, ils sont inclusifs, ils ne peuvent être séparés, ils fonctionnent « *comme des totalités dynamiques fonctionnelles* ». Autrement dit : « *une unité identifiable de l'activité du sujet qui correspond à un but identifiable* » G.Vergnaud (2001a : 13).

Ces éléments font système, et c'est « *parce qu'ils font système que la présentation d'une des composantes ne prend sens que rapportées aux autres. Entrer par l'un, c'est obligatoirement faire appel aux autres* » P.Mayen et al. (2006 : 68)

Ces quatre entrées témoignent de la complexité de l'activité dans une situation de travail, nous pouvons opter pour une seule entrée mais celle-ci nous amène à prendre en considération les éléments constituant une autre entrée. Dans ce sens, « *adopter ces différentes entrées dans une situation nous semble un moyen pour accéder à la complexité d'un système* ». P.Mayen et al. (2006 : 68)

Pour analyser une situation de travail, il est important de distinguer (voire séparer momentanément) les différentes entrées, pour un formateur, ces entrées constituent une voie d'accès à la situation de travail, Tourmen dit dans ce sens : « *distinguer plusieurs entrées vise à faciliter le travail du formateur, à lui indiquer des voies d'accès possibles pour explorer l'activité de travail, toujours complexe et singulière dans son expression. Choisir une entrée entraîne rapidement l'émergence des autres éléments du système qui sont liés.* » Cl.Tourmen (2014 : 23)

Qui dit analyse dit observation in situ, verbalisation de l'action et mise en mots de l'agir en vue de faire émerger les éléments constitutifs de l'activité. Pour ce faire, il faut recourir au langage, seul le langage permet au sujet d'exprimer et de s'exprimer. Grâce à cet outil psychologique, ce même sujet fait face à une tâche qu'il va réaliser, qu'il est entrain de réaliser ou qu'il vient de réaliser, il est confronté à lui-même et aux autres.

Seule l'action via les observations et la verbalisation peut permettre l'actualisation du « faire », de « l'agir », « *c'est la confrontation à la situation qui permet au professionnel de verbaliser ce qu'il fait, dans quel but il le fait ; avec quelles anticipations, à la suite de quelles prises d'informations. Il est difficile, hors de l'action et sans une méthode, d'aboutir à un tel résultat* ».P.Mayen et al (2006 : 74).Selon Bernoux, l'important est de considérer le travail « *comme une activité, c'est-à-dire observer de près les gestes de l'homme au travail et fonder toute analyse sur cette observation. Le faire ainsi, c'est se donner les moyens de réintroduire du sens, et donc du mieux-être dans le travail lui-même* ».Ph.Bernoux(2015 :1)

Ces propos mettent l'accent sur les situations significatives dans lesquelles l'activité doit être déployée, et seule l'observation *in situ* peut rendre compte des différentes composantes de ces situations. La prise en compte des éléments constitutifs d'une situation est très importante. L'invariance d'une situation amène le sujet à agir en se détachant de cette invariance pour l'adapter à la nouvelle situation, nous avons souvent entendu des enseignants dire : « *d'habitude je procède de telle façon, aujourd'hui j'ai essayé de le faire mais j'ai du adapter et réajuster* ».

Selon Huard :

*« Les invariants opératoires sont redéfinis par rapport à l'analyse de la situation en terme d'information. Les théorèmes-en-acte sont toujours des propositions tenues pour vraies par le sujet et qui lui permettent de traiter l'information pertinente en situation. Les concepts-en-acte sont des catégories qui permettent de prélever cette information. Le prélèvement et le traitement se font en fonction des buts, sous-buts, des règles et des actions en situation. Cette dernière élaboration lie les trois composantes principales du schème. Le schème reste une organisation invariante de l'activité mais cette organisation permet d'engager une activité et une conduite variable selon les caractéristiques propres à chaque situation ».*V.Huard. (2010 :5)

Nous venons d'aborder – très brièvement la notion de schème, qu'en est-il d'un autre concept convoqué par la didactique professionnelle : la conceptualisation.

4-La notion de concept ou la conceptualisation dans l'action

Après la théorie des schèmes, un autre concept nous interpelle, celui de la conceptualisation, cette dernière est liée à la verbalisation car mettre en mots une activité, conceptualiser équivaut à mettre en mots des gestes, des actions. Il nous paraît, dès lors, nécessaire d'interroger le concept de « concept ».

Généralement, le concept est défini comme la représentation mentale d'un objet. Le mot « concept » vient de *concipere* qui est composé de *capere* (prendre) et de *cum* (avec), concevoir se comprend « *comme le fait de recevoir ou de former en soi le germe d'une chose nouvelle un concept est une représentation mentale obtenue par abstraction* ». Selon les auteurs du dictionnaire pédagogique (2006).

Vygotski insiste sur le rôle fonctionnel du concept, le « *concept est en action dans le processus vivant de résolution d'un problème (...) le concept ne vit pas isolément, il n'est pas qu'une formation figée, il a toujours telle fonction de communication, de signification, de compréhension* ». L.S. Vygotski (1934/1985 : 145)

Il affirme, par ailleurs, que le processus de formation du concept a un « *caractère productif et non reproductif* » le concept émerge et prend forme « *au cours d'une opération complexe visant à résoudre un problème, la seule présence de conditions externes et l'établissement mécanique d'une liaison entre le mot et les objets ne suffit pas à le faire paraître* » (1985 : 151)

Britt-Mari Barth (2013) conceptualise la notion de concept en posant la question suivante :

« *Qu'apprend-on quand on apprend un concept* » ?

On apprend des attributs, le concept est donc un ensemble d'attributs ou de dénominations, « *apprendre serait donc d'abord la capacité de discerner des attributs, de sélectionner ce qu'on retient et ce qu'on laisse de côté, un attribut est ce qui permet de distinguer une idée d'une autre idée, un objet d'un autre objet* ». B-M Barth. (2004 : 35), elle ajoute « *quand on acquiert un concept, on apprend ainsi à reconnaître et à distinguer les attributs qui le spécifient. On apprend aussi la relation ou le rapport qu'il y a entre ces attributs. Pour*

pouvoir désigner cette combinaison d'attributs, on la nomme par un mot qui est un symbole arbitraire, une étiquette¹⁰. » B.M Barth.(2013: 85)

Un concept est une étiquette accompagnée d'une liste d'attributs et appliquée à des exemples.

En philosophie, le concept est « *une pensée abstraite relativement stable et désignée par un mot. La plupart des idées sont en même temps des idées générales. Généraliser, c'est prendre conscience qu'un ou plusieurs caractères sont communs à une pluralité d'objets ; c'est caractères placés à part sous l'étiquette d'un même nom, constituent l'idée générale.* Burloud. 1948 : 299)

Selon Vergnaud, la conceptualisation constitue le fond de l'action, la base de l'action, il dit dans ce sens : « *Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être dans son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de la conduite* ». (1996 : 275)

Ces propos reflètent la conception piagétienne de l'activité qui se construit grâce aux interactions avec le milieu. Ils soulignent l'importance (ou le primat) de l'action, une action solidement ancrée dans une situation, une action liée à la complexité du milieu, à ses contraintes aussi. (cf annexe N°10)

Selon Pastré, le concept nous permet de façonner un modèle efficace d'une situation de travail, il donne une dimension fondamentale au concept né in situ. Concept qu'il qualifie de concept pragmatique, pour le fondateur de la didactique professionnelle, les concepts sont « *à la fois des outils pour l'action, permettant de prélever l'information pertinente pour agir, donc de faire un diagnostic de la situation et ainsi organiser l'action. Mais ils s'inscrivent aussi dans une relation signifiant/signifié qui en objective la signification et permet d'en fournir une définition* ». P.Pastré (1999 : 117)

Nous comprenons mieux les raisons pour lesquelles les fondateurs et spécialistes de la didactique professionnelle ont puisé dans les données épistémologiques propres à Piaget et à

¹⁰ c'est grâce à l'étiquette qu'on peut regrouper tous les exemples ayant les mêmes attributs dans une même catégorie : malgré les différences entre une cerise, une pomme et un citron, on peut les regrouper dans la catégorie des fruits, il faut, pour ce faire, connaître les attributs communs au concept de fruit .(cet exemple est donné par Britt- Barth.(2013)

Vygotsky. Nous comprenons donc dans une situation de travail, quelle qu'elle soit, l'action prime, une action susceptible de changements voire d'adaptation, c'est dans l'exercice d'un métier que l'on se développe (d'où l'intérêt porté à la psychologie du développement), que l'on s'adapte, que l'on change de posture, que l'on exerce son contrôle. La citation de Vergnaud regroupe, résume toute notre problématique dans la mesure où nous soutenons que les compétences professionnelles des PES de français doivent émaner du terrain, de « *l'environnement* », grâce à l'analyse des situations éducatives par l'observation et par l'analyse de pratiques, par l'exercice d'un contrôle en vue d'une révision ou réadaptation, ce contrôle ne peut avoir lieu sans le recours à la métacognition et à la réflexivité d'où notre intérêt pour la didactique professionnelle et pour les compétences métacognitives et réflexives.

C'est grâce au processus de conscientisation (développé par nous dans le chapitre consacré à la métacognition) que les sujets exercent un contrôle sur les actions qui leur permettent de construire des connaissances. Ce contrôle favorise la conscientisation qui permettra au sujet de dépasser l'abstraction empirique en vue d'aller vers l'abstraction réfléchissante puis vers l'abstraction réfléchie. Avant d'essayer de définir ces trois types d'abstraction (selon Piaget), il convient de s'arrêter à la notion d'abstraction.

e- Sur la notion d'abstraction

L'abstraction relève de la fonction symbolique du langage, l'abstraction permet de contrôler l'efficacité d'une action à travers la parole. Abstraire c'est passer des données empiriques issues d'une activité sur le terrain, d'une action déployée sur le terrain à une pensée toujours liée à cette réalité première. Abstraire, c'est aussi donner une signification via le langage à une action. Britt- Mari Barth dit à propos de l'acte d'abstraire :

« Abstraire est la capacité de réduire une expérience vécue en langage symbolique (...) Abstraire ou conceptualiser, « c'est voir à part », séparer par la pensée ce qui n'est pas séparé dans la réalité. Mais il ne s'agit pas d'opposer l'abstrait au concret comme on le fait souvent, il s'agit plutôt d'aller d'un niveau moins élevé d'abstraction à un niveau plus élevé. L'abstraction est donc une question de relation : nous pouvons, à partir d'une situation réelle, nous en éloigner de plus en plus quand nous nous référons à elle. Mais sans cette capacité à transformer notre expérience en langages symboliques – quels qu'ils soient : le langage, la musique, la danse, les formules mathématiques, le dessin, la poésie... -, nous ne pouvons pas

communiquer avec les autres ou faire évoluer notre compréhension du monde ».Britt-Mari Barth(2013 : 78)

Dans ses travaux sur la prise de conscience, Piaget propose trois types d'abstraction :

➤ L'abstraction empirique

L'abstraction empirique est liée, rattachée à la réalité physique vécue par le sujet qui interagit avec le milieu en vue d'identifier, de nommer, de distinguer des objets inclus dans ce milieu, l'abstraction empirique *« consiste à dégager les propriétés des objets (couleur-poids-forme) ou les propriétés de l'action sur l'objet. Elle renvoie à l'équilibre entre le sujet et l'objet et donc aux connaissances physiques et expérimentales »* Lehalle. H.(2010 : 53)

➤ L'abstraction réfléchissante

L'abstraction réfléchissante nécessite un processus de conscientisation de la part du sujet. Il opère un retour sur les opérations entreprises en vue de les analyser. Ce retour s'apparente à l'introspection métacognitive et à l'analyse réflexive grâce auxquelles le sujet développe ses compétences en allant au-delà du simple geste opératoire et tirer des enseignements de toutes les tâches effectuées. Dans une telle optique, la réflexion doit porter, non pas sur le contenu ou le produit de l'action, mais sur les processus, sur l'activité réalisée par le sujet, a-t-il procédé de manière pertinente, quelles opérations mentales – non identifiées encore- a-t-il enclenchées ? La question est alors « comment tu t'y es pris, et pourquoi » plutôt que « qu'est-ce que tu as fait ». L'abstraction réfléchissante *« évolue en se détachant de ses appuis concrets. Lorsque le sujet devient conscient de ses propres opérations, elle devient réfléchie »*. Lehalle, H (2010 : 54)

➤ L'abstraction réfléchie

L'abstraction réfléchie intervient selon Piaget au terme du processus enclenché lors de l'abstraction réfléchissante. Elle en est le résultat et le point de départ pour d'autres opérations

Laissons Pécheux résumer les trois types d'abstractions :

« L'abstraction empirique s'attache aux « observables sur l'action en tant que processus matériel », mais dans le cas de l'abstraction réfléchissante, Piaget estime qu'elle peut devenir consciente « notamment quand le sujet compare deux démarches qu'il a effectuées et cherche ce qu'elles ont en commun ». Dans ce cas, on parlera d'abstraction réfléchie « ce participe

passé indiquant le résultat du processus « réfléchissant » (Piaget 1947a p : 274). La formation de cette abstraction réfléchie est un mécanisme consistant en « des opérations à la seconde puissance, donc en opérations nouvelles mais effectuées sur les opérations antérieures. » Pécheux. M (2007 : 31)

A notre tour, regroupons les trois abstractions :

Abstraction empirique	Abstraction réfléchissante	Abstraction réfléchie
Découle de toutes les actions exercées sur le terrain, processus matériel. Connaissances physiques et expérimentales	Réfère au processus de conscientisation amenant le sujet à réfléchir, prendre du recul en comparant ces actions.	Est le résultat du processus réfléchissant, ce résultat émane de l'abstraction 2, il donne lieu à d'autres opérations mais celles-ci sont liées aux opérations antérieures (enclenchées grâce à l'abstraction empirique)

Tableau N°1

Les trois niveaux d'abstraction selon Piaget

Toutes les difficultés résident dans la verbalisation des conduites, des procédures, des processus d'où l'intérêt d'une prise en charge de la dimension métacognitive et réflexive dans la formation des enseignants afin qu'à leur tour ils puissent installer les compétences métacognitives et réflexives chez les apprenants. Pastré propose de recourir à des moments de debriefings dans la formation professionnelle. Dans cette perspective, l'instructeur se doit de faire réfléchir le stagiaire sur l'activité qu'il a effectuée au cours de la réalisation d'une tâche.

La verbalisation est, de ce fait, la technique recommandée en vue de permettre aux enseignants de mettre en mots (abstraction) une action, cette verbalisation lui permet de se distancier en vue de réfléchir (abstraction réfléchissante) sur les réussites ou les défailances de l'action entreprises. Cette verbalisation leur permet de mettre l'accent sur un outil

indispensable au développement de la pensée : le langage. Nous ne pouvons aborder le langage sans convoquer l'apport des travaux de Vygotski à la didactique professionnelle.

II.1.2.3. Les apports de Vygotsky

1/L'importance du langage

Vygotski considère le langage comme un instrument au service du développement de la pensée, il le considère comme un outil de médiation, c'est grâce au langage que le sujet va vers les autres, qu'il entre en interaction (sociale) avec les autres. Le langage assoit la dimension « socio » de toute action (celle d'un enfant, d'un élève ou d'un enseignant). Il affirme donc que « *la communication, fondée sur la compréhension rationnelle et sur la transmission intentionnelle de la pensée et des expériences vécues, exige immanquablement un certain système de moyen, dont le prototype était, est et restera toujours le langage humain, né du besoin de communiquer dans le processus de travail* ». (Vygotski, 1985 : 39)

Vygotsky attribue donc au langage un rôle crucial, c'est « *l'instrument psychologique par excellence* ». L'auteur de « Pensée et langage » ajoute « *la pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot, la relation de la pensée au mot n'est pas une chose statique, mais un processus, un mouvement perpétuel allant et venant de la pensée au mot et du mot à la pensée. (...) Les mots ne se contentent pas d'exprimer la pensée, ils lui donnent naissance* ». L.S.Vygotsky (1934/1985 : 329)

Le langage (verbal) étant constitué de mots, Vygotski considère le mot comme une généralisation, le mot regroupe, ramasse, résume, « *tout mot généralise déjà, et sous l'angle psychologique, la signification d'un mot est avant tout généralisation* » (ibid.). Force est donc de constater que la communication est étroitement liée à la généralisation. « *Cette généralisation est, pour Vygotski, un acte verbal de la pensée, parce la signification du mot est un acte de généralisation qu'effectue la pensée* ». (Pécheux.M. (2007: 36)

b-Le concept et la généralisation

Le concept est également- selon Vygotski – un acte de généralisation car « *sous l'angle psychologique, le concept est à n'importe quel stade de son développement un acte de généralisation* », Vygotski ajoute « *les concepts se présentent psychologiquement comme des significations de mots, ils se développent et l'essence de leur développement est avant tout le passage d'une structure de généralisation à une autre. Toute signification de mot est une*

généralisation quelque soit l'âge. Le mot est presque toujours prêt lorsque le concept l'est ».
(*ibid* : 211,212)

Un sujet accède au stade de la généralisation quand il est capable d'opérer un transfert des éléments d'une situation à une autre situation plus ou moins similaire : si dans l'apprentissage du lexique on montre à un apprenant du cycle primaire un cartable et on lui apprend à le nommer, il nommera cartable tous les sacs ayant une anse (à titre d'exemple). Il y a des généralisations positives qui amènent le sujet à construire d'autres connaissances à partir de celles qu'il a généralisées, il y a d'autres généralisations qui peuvent être à l'origine d'erreurs. Le contexte joue un rôle très important dans le processus de généralisation. Par ailleurs, la notion de généralisation est fortement liée à celle de catégorisation (la catégorie des sacs, dans notre exemple). La résolution de problèmes se fait dans des situations impliquant des catégories de problèmes mais pour que le sujet perçoive ou repère ces catégories, il faut qu'il généralise la connaissance autrement dit qu'il l'utilise dans un cadre plus large et moins spécifique. Nous comprenons mieux les liens entre la généralisation et le transfert dans la citation suivante où les auteurs mettent l'accent sur la dyade contextualisation/décontextualisation :

« La construction de connaissances générales, ou généralisables, exige le passage de connaissances à l'origine très spécifiques et fortement contextualisées, à des connaissances applicables à des gammes de situations diverses, autrement dit la formation de catégories de problèmes. Envisagée sous cet angle, la généralisation des connaissances par la résolution de problèmes, est posée comme un problème de catégorisation, l'appropriation d'un domaine de connaissances donné résidant dans la construction de catégories de plus en plus opérationnelles pour le traitement de nouveaux problèmes. Il est alors nécessaire de situer la généralisation dans les différentes approches des processus de catégorisation. » Cauzinelle-Marmeche & J. Mathieu(1994 : 463)

Cauzinelle-Marmeche & Mathieu (1994) interrogent le concept de généralisation selon trois points de vue :

- *« La schématisation des situations* : il s'agit de l'abstraction d'invariants communs à un ensemble de situations,
- *L'extension à de nouvelles situations* de stratégies, procédures, relations, propriétés..., liées à une situation particulière. Il s'agit d'étendre le domaine d'application de connaissances spécifiques à de nouveaux problèmes,

- *L'extraction des caractères nécessaires d'une situation par rapport à la théorie du domaine disponible. Il s'agit dans ce cas d'épurer la situation traitée pour en faire une situation typique, réutilisable dans d'autres contextes. »*

La schématisation des situations renvoie à l'invariant opératoire idoine à la théorie des schèmes : un sujet reconduit les schèmes dans des situations, il reconduit le caractère invariant d'une situation et une fois reconduit dans d'autres situations, ce schème unit ces situations, il en constitue le dénominateur commun.

Dans l'extention à de nouvelles situations, le sujet transfère des schèmes propres à une situation spécifique et bien déterminée à d'autres situations. Il reconduit des connaissances mobilisées dans un contexte précis en les utilisant pour résoudre d'autres problèmes.

Le sujet peut aussi prélever, relever d'une situation des éléments inhérents à un domaine et une fois épurée, cette situation est généralisable à d'autres contextes. Marion Pécheux insiste sur l'importance du langage dans le processus de généralisation, elle préconise la mise en place de dispositifs de communication portés par l'analyse de l'activité, elle dit :

« Si donc on considère que la communication est un facteur de généralisation ou de développement de la signification des mots, si, en outre, le concept est le produit d'un acte de généralisation préparant pour ainsi dire l'apparition du mot, il devient alors intéressant de mettre en œuvre des dispositifs de communication à partir de l'activité afin que cet instrument de médiation sociale qu'est le langage favorise le processus de généralisation et de conceptualisation. » (Pécheux. 2007 : 36)

Quel que soit le point de vue, nous pensons que la généralisation exige du sujet un comportement stratégique, stratégique dans la mesure où des choix souvent conscients sont opérés pour rentabiliser soit une situation entière, soit les constituants d'une situation pour construire de nouvelles connaissances. La généralisation implique une interaction constante et croissante entre les connaissances spécifiques, antérieures d'un sujet et la nouvelle situation d'apprentissage ou professionnelle. *« A travers ces différentes orientations de recherche, il apparaît à l'évidence que le concept de « généralisation » réfère à un processus dynamique, continu, visant à la ré-élaboration des expériences passées. » : Cauzinelle-Marmeche & Mathieu (2014 : 464)*

3- La verbalisation

L'importance du langage, de la conceptualisation via le langage, nous amène à interroger un autre concept propre à la psychologie vygotskienne : la verbalisation, c'est ce concept que nous avons convoqué aussi bien dans le questionnaire (voir annexe n° 1) que nous avons administré aux 55 PES constituant notre public, que dans les entretiens(voir annexe n°3) que nous avons eus avec les quatre enseignantes que nous avons observées.

La verbalisation intéresse les chercheurs qui ne se sont pas limités à l'observation des conduites, des comportements et des pratiques. Grâce à la verbalisation, nous rentrons en contact avec « *la dimension privée de l'activité* ». Forget.M-H (2013 : 57)

Dans les années 80,des psycholinguistes cognitivistes américains¹¹ s'intéressent aux processus cognitifs mis en œuvre dans la production écrite. Pour pouvoir repérer et identifier les processus mentaux non accessibles à travers uncomportement externe, observable, ces chercheurs – spécialistes en sciences cognitives- vont utiliser une technique : la verbalisation appelée la technique du « *think aloud* ». Le développement et l'intérêt porté aux sciences cognitives a beaucoup contribué au recours à cette technique qui consiste à savoir ce qui se passe dans la tête du sujet quand il effectue une tâche.Cette activité produit des « *protocoles verbaux* ».

3.1 Les types de verbalisation :

Selon Forget, M.H (2013 p : 58), il existe trois types de verbalisation :

- la verbalisation concomitante à la tâche,
- la verbalisation rétrospective,
- la verbalisation rétrospective assistée.

1/A cours *de la verbalisation concomitante* à la tâche (Ericsson & Simon, 1993 ; Gufoni, 1996 ; Lemaire ,1999), le sujet est invité à dire « tout haut », à verbaliser les processus mentaux pendant la réalisation d'une tâche.

¹¹¹¹ J-R Hayes et L-S Flower utilisent la technique de la verbalisation pour rendre compte des processus utilisés par les scripteurs novices et experts.

2/ *La verbalisation rétrospective* (Boyer, 1997 ; Préfontaine & Fortier, 1997) suppose l'activation des connaissances stockées dans la mémoire à long terme, le sujet est invité à dire, expliciter, commenter ce qu'il vient de faire, cette verbalisation a donc lieu après la réalisation de la tâche, soit tout de suite après, soit quelques jours après. Dans ce dernier cas, nous pensons que le sujet peut ne pas rester fidèle aux processus ayant présidé à la réalisation de l'action, notamment quand il s'agit de sujets novices.

3/ La verbalisation rétrospective assistée (Dione, 1996 ; Gufoni, 1996) « *présuppose également la capacité à se rappeler, mais concède qu'un soutien est parfois nécessaire pour aider le sujet à se rappeler le mieux possible la séquence de ses actions. Il peut s'agir d'une liste de procédés cognitifs potentiellement mise en œuvre pendant l'activité, du produit de la tâche réalisée antérieurement ou de l'enregistrement audio ou vidéo de l'évènement au cours duquel la tâche a été réalisée.* » M.H. Forget. (2013 : 59)

Dans ce dernier type de verbalisation, le sujet est aidé par un support, une liste d'instructions, ce support constitue une ressource matérielle à partir de laquelle le sujet peut se remémorer des procédures en vue de rendre compte verbalement de l'activité.

La verbalisation est, certes, une technique incontournable dans la mise en mots d'une activité toutefois, elle peut s'avérer problématique quand, par exemple, un sujet ne maîtrise pas le langage ou le métalangage. Nous avons mené une expérience au cours de laquelle nous avons demandé à des apprenants de troisième année du cycle secondaire de verbaliser, de dire comment ils ont fait pour écrire un texte (court), ils ne pouvaient le faire car ils ne possédaient pas « *les mots pour le dire* », ils ne maîtrisaient pas assez la langue et le métalangage susceptibles de leur permettre de rendre compte de l'activité.

Par ailleurs, lors de la verbalisation, le sujet reste-t-il fidèle à tous les processus actualisés, n'y a-t-il pas des oublis, des ajouts voire des transformations ?

Quand un sujet, un enseignant verbalise une action, il ne se contente pas de mettre en mots ce qu'il a fait, son discours est accompagné d'émotion, d'hésitations, Aux dires de Cicurel (2016), les verbalisations ne dévoilent pas qu'un agir mais toute une part de subjectivité. Elle dit dans ce sens : « *grâce à ce que disent les enseignants, nous avons accès aux intentions, aux émotions et aux représentations de l'acte. A ce que nous appelons, avec d'autres, la pensée enseignante, une pensée bouillonnante qui va dans des directions multiples, elle est*

discontinue, elle semble désordonnée, puisque comme le dit le philosophe Schlanger(2010) - Le matériau mental lui-même n'est pas fait que de mots -». F. Cicurel. (2016 : 5)

Par ailleurs et aux dires des cognitivistes (Dionne, 1996 ; Gufoni, 1996 ; Maurice, 2006), « *les processus cognitifs resteraient pour une part implicites et non accessibles à la mémoire de travail, donc non verbalisables* ». M-H.Forget.(2013 : 61)

La verbalisation requiert un travail de conscientisation, un sujet conscient des opérations cognitives mobilisées peut mettre en mots, sinon la totalité, du moins une partie des processus cognitifs. Un sujet attentif, donc conscient peut verbaliser.

L'enfant apprend grâce à l'adulte, très tôt, dès la petite enfance, il entre en interaction avec les membres de la famille, avec le groupe social, dans la mesure où « *le nourrisson est un être social par excellence* », il a besoin de l'adulte car « *la direction de la pensée va, selon Vygotski, de l'interpsychique vers l'intrapsychique*. Pour ce faire, Vygotski parle de zone proximale de développement, elle se situe entre le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il sait faire seul, et le niveau potentiel (ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un adulte). « *la possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est le symptôme qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide avec sa zone proximale de développement* ».L.SVygotsky (1934/1986: 353)

Dans une situation professionnelle, un agent, un technicien novice apprend et développe ses compétences professionnelles grâce aux conseils, au soutien d'un agent plus expert. Dans une action de formation, les formateurs ont pour mission de permettre aux stagiaires de développer leurs compétences, d'apprendre en faisant (in situ). La notion de transposition apparaît clairement dans ce passage d'une activité réalisée avec l'aide d'un adulte (expert, conducteur de travaux, enseignant, tuteur) à une activité réalisée sans recours à un adulte expert. La transposition ne se situe-t-elle dans cet espace où le sujet passe de l'interpsychisme à l'intrapsychisme car dès lors qu'il a intériorisé une connaissance, il peut se passer de l'aide d'un expert, il devient autonome et ne peut-on pas dire que c'est à cette condition que l'apprentissage a lieu ?

Nous venons de passer en revue quelques données épistémologiques propres à la psychologie de développement à travers les travaux de Piaget et de Vygotski.

Ces concepts vont être convoqués et fonctionnalisés en didactique professionnelle dans la mesure où les situations de travail déterminent l'action celle-ci ne peut être explicitée, verbalisée pour être développée que grâce aux concepts, grâce aux invariants dans une action que sont les schèmes, grâce aux processus d'abstraction qui permettent que l'on mette en mots des actions.

La didactique professionnelle a également puisé dans l'ergonomie, nous allons dans les lignes qui suivent interroger son contexte d'émergence, nous la définirons, aborderons ses apports.

II.1.2.2. La psychologie ergonomique

Notre cadre de référence relevant de la didactique professionnelle, nous ne pouvons faire l'impasse d'une composante fondamentale de cette dernière : l'ergonomie et son importance dans l'agir professionnel.

1/ Contexte d'émergence

Le terme « *ergonomie* » vient du grec « *ergon* » qui signifie (*travail*) et « *nomos* » qui renvoie aux (*règles*). W. Jastrzebowski (1857) en a été l'initiateur pour désigner une « *discipline dont le cadre d'application est large* ». P. Terrier. (2009 :467)

Les lectures que nous avons faites concernant la naissance de l'ergonomie¹² sont loin de faire l'unanimité quant à une période (ou année) précise de son apparition.

Sur le plan international, l'ergonomie en tant que discipline est née en 1957 lors d'un séminaire de l'European Productivity Agency à Leyde aux Pays-Bas. Quant à l'ergonomie française, elle est née après la seconde guerre mondiale, elle avait pour but « *d'analyser les conditions de vie de l'homme au travail en vue de les améliorer* ». P. Pastré (2001 : 3)

Les travaux de Jean- Marie Favergé (fin des années 50) ont été d'un apport considérable à l'ergonomie et à son développement. Leplat (dans les années 70) élabore un cadre d'analyse du travail, ce cadre a été utilisé par les spécialistes en ergonomie. Rogalski ((2004), nommera ce cadre « *la théorie de la double régulation* ». (Cf annexe N°11).

¹² Concernant les différentes disciplines liées à l'ergonomie, l'IEA en propose 03 :

1/ l'ergonomie physique : elle traite des caractéristiques anatomiques (postures dans le travail),

2/ l'ergonomie cognitive : elle prend en charge les processus mentaux, la charge mentale, la prise de décision,

3/ l'ergonomie organisationnelle : elle s'intéresse à l'organisation du travail en équipe, la communication, la conception des horaires ...

2/ Définitions

L'ergonomie renvoie aux rapports entre l'homme et les composantes constituant une situation de travail, elle analyse ces rapports en vue de rendre optimales les conditions de travail. L'amélioration des situations de travail permet des rendements plus performants, Dans cette optique, l'ergonomie est définie « *comme la discipline scientifique de la compréhension des interactions entre humains et autres éléments d'un système dans le but d'améliorer le bien-être humain et la performance des systèmes. Elle regroupe également les professionnels qui appliquent ses théories, principes, données et méthodes de conceptions. Elle s'est développée dans le monde en répondant aux évolutions du travail* ». H.Veyrac et M.H Bouiller-Oudot (2014 : 220)

Grâce aux concepts théoriques inhérents à l'ergonomie, les situations de travail sont étudiées en vue de permettre leur adaptation aux agents, aux travailleurs. Cette adaptation ne peut se faire sans la mise en œuvre des connaissances inhérentes aux travailleurs. L'ergonomie a également permis d'améliorer les dispositifs. Terrier définit l'ergonomie comme « *l'adaptation du travail à l'homme ou plus précisément comme la mise en œuvre de connaissances scientifiques relatives et nécessaires à l'homme et pour concevoir des outils, des machines et des dispositifs qui puissent être utilisés avec le maximum de confort, d'efficacité et de sécurité* ». P.Terrier (2009 : 445)

L'International Ergonomics Association (IEA) adopte une définition de l'ergonomie dans laquelle deux dimensions sont prises en considération : *l'ergonomie comme discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système ,d'une part et d'autre part, comme profession qui applique les principes théoriques et des méthodes en vue d'optimiser le bien être des personnes et la performance globale des systèmes* ». P.Terrier(2009 : 446)

Cette définition est opératoire, elle met en évidence les deux dimensions de l'ergonomie, c'est une discipline qui comme toute discipline scientifique détermine son objet, sa communauté et ses principes, et, comme toute discipline, est appelée à évoluer, c'est aussi une profession, l'ergonome étudie les situations de travail en vue de les adapter aux travailleurs.

Folcher & al (2016) adoptent, dans leurs travaux sur l'ergonomie, la définition donnée en 1969, lors du 4^e congrès de la S.E.L.F, l'ergonomie y est définie comme « *l'étude scientifique de la relation entre l'homme et ses moyens, méthodes et milieux de travail. Son objectif est*

d'élaborer avec le concours de diverses disciplines qui la composent un corps de connaissances qui, dans une perspective d'application, doit aboutir à une meilleure adaptation à l'homme des moyens technologiques de production et des milieux de travail et de vie » cité par V. Folcheret al (2016 :1)

Ces auteurs s'accordent à montrer l'importance des situations de travail, leur amélioration et le développement des compétences professionnelles au travers de l'analyse de l'activité, selon Haddad.N « *la visée de l'ergonomie est la transformation des situations de travail et le développement de l'activité* ». (2017 : 1)

Dans la réflexion qu'elle a menée sur l'ergonomie et la didactique professionnelle, Rogalski montre que la didactique professionnelle s'intéresse aux processus mis en œuvre dans les situations didactiques et/ou professionnelles. Nous pouvons donc déduire ,qu' à l'instar des situations de travail en usine ou autres, les activités entreprises dans les pratiques enseignantes permettent le développement de compétences professionnelles, il existe un parallélisme entre le processus de production dans les situations de travail et le développement ou la formation de compétences professionnelles des enseignants, l'auteure dit en ce sens :

« La didactique professionnelle s'interroge en effet sur les processus en jeu dans la formation des compétences professionnelles et leur développement, soit du fait de l'exercice de l'activité professionnelle, soit du fait de la formation continue. Cela couvre tout à fait le cas de l'enseignant (et plus généralement des formateurs). En tant que science pour l'action, elle s'intéresse au processus de conception et de conduite de situations didactiques, c'est-à-dire de situations ayant une visée de formation (même si elles conservent en parallèle une visée de production, comme dans l'apprentissage accompagné sur le terrain). J.Rogalski(2007: 1)

L'analyse des situations de travail, des rapports entre la tâche et l'activité, de la structure de l'activité ne sont pas l'apanage des fondateurs de la didactique professionnelle et de la psychologie ergonomique. L'analyse des (et dans) les situations du travail a interpellé au milieu du siècle dernier bon nombre de psychologues, si le discours (pouvons-nous parler de terminologie ?) n'est pas identique, si les contextes socio-économiques ne sont les mêmes, les velléités sont (selon nous) les mêmes : comment rentabiliser, d'une manière optimale, les activités professionnelles ?

1-3-3 La théorie de l'activité

L'activité du sujet est au cœur de la psychologie du travail, elle ne peut donc qu'intéresser et interpeller les fondateurs de la didactique professionnelle, comment appréhender l'activité, comment le sujet rentre-t-il dans l'action ? L'activité est consciente, elle est finalisée et elle enclenche des actions sous-tendues par des processus mentaux donnés à « voir » au travers du langage et de la verbalisation. Cette activité est fortement contextualisée, elle n'a de sens que dans et grâce au contexte, à l'environnement, « *La théorie de l'activité permet d'analyser et de structurer l'activité humaine en situation réelle. L'activité peut être définie par une série de propriétés : elle est consciente et est le fait d'un individu (elle n'existe pas en soi) ; elle vise un but à atteindre ; elle possède un caractère social et s'inscrit donc dans un modèle systémique (de communication) ; enfin, elle nécessite des ressources (outils) afin de transformer le monde, contribuant ainsi à diriger des actions* ». Le Bellu. S (2016 : 3)

Les spécialistes de la psychologie du travail ont théorisé des pratiques professionnelles issues du terrain pour les formaliser et en faire des contenus d'enseignement et de formation. La théorie de l'activité permet par l'analyse qu'elle confère de comprendre les composantes du contexte, elle est centrée sur le sujet, sur ses représentations de la tâche, sur les objectifs qu'il assigne à cette dernière et sur les écueils auxquels il peut se heurter (celui-ci peut ne pas rencontrer de contraintes quand le contexte peut faciliter l'exécution d'une tâche). L'activité est donc incarnée et solidement ancrée dans la situation professionnelle. (

Dans cette optique, le contexte, le milieu/ l'environnement dans lequel évolue le sujet « agissant » déterminent l'activité, sa nature, selon Le Bellu, la théorie de l'activité :

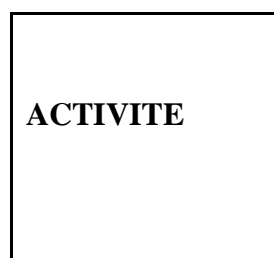
« fournit ainsi un cadre pratique pour décomposer, structurer et donc analyser l'activité humaine. Cette approche vise à relier et expliquer les comportements à la lumière des buts et des conditions contextuelles recueillies. En effet, le contexte présente souvent des contraintes et affecte la façon dont le sujet agira pour atteindre ses buts. Cela justifie la nécessité de mener des études qualitatives dans le monde réel. En outre, cette théorie met l'accent sur les valeurs fonctionnelles de l'environnement du point de vue du sujet, à savoir la manière dont elle/il utilise un objet ou un outil particulier pour atteindre ses objectifs. En conséquence, dans le cadre d'une activité donnée, l'environnement a du sens pour le sujet : un objet peut être une aide ou un obstacle, fournissant ainsi à l'objet sa « qualité perçue » Le Bellu.S (2016 : 4)

Selon les spécialistes de la psychologie ergonomique, la théorie de l'activité (tel que schématisé dans la figure /1) englobe le contexte dans lequel se déploie l'activité, elle prend également en considération les caractéristiques du sujet, celles du milieu dans et sur lequel il exerce son action, les conditions physiques et les effets, les retombées de cette action aussi bien sur le sujet que sur le milieu.

Déterminants de l'activité

Caracéristiques du sujet

Caratéristiques de la situation



Conséquences de l'activité Effets sur le sujet

Résultats

Figure N°1 : Cadre de l'analyse systémique de l'activité en ergonomie à partir des travaux de Leplat & Cunny (1977) et de Rogalski (2003)

I-3- 4 Distinction entre tâche et activité : entre travail réel et travail prescrit

Laissons Rogalski, présenter ce que les psychologues du travail ont laissé en héritage aux psychologues en ergonomie actuelle :

« La psychologie ergonomique a pour objet principal les processus en jeu quand un sujet agit dans un contexte particulier à savoir en situation de travail. La tradition de psychologie ergonomique de langue française s'est initialement développée sous le nom de psychologie du travail. Elle est ancrée sur l'analyse de l'activité des humains au travail, en mettant l'accent sur la distinction entre travail prescrit et travail réel, et plus précisément entre les notions de tâche et d'activité » J.Rogalski(2007 : 2)

L'analyse de l'activité des humains au travail est au centre de la formation professionnelle, car cette analyse permet, grâce aux données recueillies, d'améliorer les situations de travail et d'améliorer les compétences professionnelles des agents, des sujets, Leplat dit à propos de l'analyse ergonomique : « *L'analyse ergonomique du travail est une analyse qui vise à*

produire des connaissances comme à orienter les actions en vue de la transformation du travail ». Leplat (1997 : 107)

L'intérêt porté à l'activité, à la tâche, et à l'analyse des situations professionnelles est proportionnel aux changements, aux mutations que connaissent les différents domaines professionnels. Dans un monde changeant, les sujets doivent changer, s'améliorer, développer des compétences allant dans le sens de ces changements. Dans les pratiques enseignantes, il est primordial de s'adapter et d'évoluer car les apprenants sont déjà dans le changement, ils sont déjà au fait des nouvelles technologies et une analyse de l'agir enseignant, des confrontations et auto-confrontations permettent de transformer le réel de la classe et d'amener l'élève à réussir et à comprendre, ces analyses font évoluer l'enseignant, *« celui-ci est gagnant quand l'élève gagne »* .G.Sensevy (2007 : 45)

Selon Leplat (1997), le travail réel est souvent plus chargé que la tâche prescrite, il y a toujours un écart entre la tâche et l'activité proprement dite. Pastré *et al* disent à propos de l'analyse du travail de Leplat :

« Elle s'est développée au moment du taylorisme triomphant, pour montrer que même dans les activités d'exécution, qui pouvaient apparemment se réduire à une prescription très détaillée, il subsistait toujours un écart entre le travail prescrit et le travail réel, et que c'était en analysant cet écart qu'on pouvait repérer le sens de l'activité de l'opérateur. Dans ce prolongement, l'analyse du travail en didactique professionnelle va s'efforcer de bien conserver ces deux faces de l'analyse : une analyse de la tâche d'une part, et une analyse de l'activité des agents d'une autre part ». P.Pastré. P.Mayen et G.Vergnaud. (2006 : 147)

Cet écart entre travail réel et travail prescrit est aussi fréquent dans les pratiques enseignantes. Le prescrit se situe dans les textes officiels (loi d'orientation du 23 janvier 2008, programmes et documents d'accompagnement, instructions et directives des inspecteurs) et le réel dans les pratiques effectives. L'analyse de l'écart entre le prescrit et le réel permet une meilleure compréhension des constituants de la situation de travail, des objectifs attendus et des objectifs obtenus des caractéristiques et spécificité de la situation qui font que ce qui a été prescrit s'éloigne de ce qui a été fait (cf annexe N° 12). L'analyse de l'activité *« représente le cœur de l'analyse ergonomique du travail. Elle consiste à procéder à une observation fine des gestes des travailleurs, souvent en les faisant verbaliser. Au fondement de la démarche ergonomique francophone, il ya donc ce regard précis sur l'activité de*

travail, non pas pour l'expliquer en rapport à la personnalité des travailleurs, mais comme réponse à des contraintes opérationnelles, aux organisations du travail». Y.Garon.(2014 :53)

Le couplage entre conditions internes et externes de l'activité est schématisé par Leplat (2005) de la manière suivante:

- l'activité,
- le sujet (conditions internes de l'activité)
- la tâche (conditions externes de l'activité).

L'activité dépend des conditions externes (techniques organisationnelles) de travail que l'activité contribue à modifier. L'activité dépend également des conditions internes, des caractéristiques du sujet, en particulier des compétences. L'exécution de l'activité a des conséquences en retour sur ces conditions :

« L'activité se traduit par deux phénomènes importants : l'intériorisation de la tâche par le sujet ; l'extériorisation de certains traits du sujet qui sont mis en œuvre dans l'activité, la compétence). Ces phénomènes permettent de comprendre quel'ergonomie distingue l'activité de la tâche. La tâche correspond à ce qui doit être fait et peut être décrit par un but à atteindre dans des conditions déterminées. L'activité correspond à ce qui est réellement fait par le sujet, c'est-à-dire au but et aux conditions effectivement prises en compte par le sujet ». S.Ionescu et A.Blanchet (2009 : 449)

L'analyse de l'activité doit nécessairement déboucher sur des apprentissages, d'où son intérêt dans des situations de formation. Cette analyse permet, dans un premier temps, de mesurer l'écart entre ce qui doit être fait, le travail prescrit, la tâche et ce que fait effectivement le sujet, l'activité, le travail réel. Dans un second temps, elle permet, dans le cadre, *« d'une transposition didactique de transformer des situations professionnelles de référence en situation d'apprentissage des compétences ».*(Ibid p : 449) L'écart entre la tâche et l'activité est nommé par Pastré (2011) *« la tâche redéfinie »*, cette tâche est liée à la créativité du sujet, la part créatrice du travail. Une fois cette activité analysée elle donne lieu à un développement des compétences professionnelles qui doivent, en principe, mener vers un certain niveau d'expertise matérialisé *« tâche experte »*.

Nagels (2014) schématise la circulation de la tâche de la manière suivante :

<p>Tâche</p> <p>Ce qui doit être fait</p>	<p>Notions</p> <p>Prescription</p> <p>Programme d'action</p> <p>Anticipation</p>	<p>Dimensions d'analyse</p> <p>Les tâches à réaliser</p> <p>Les buts fixés qui sont à atteindre</p> <p>Les résultats attendus par la hiérarchie, les collègues, les usagers</p>	<p>T</p> <p>A</p> <p>C</p> <p>H</p> <p>E</p> <p>E</p> <p>X</p> <p>P</p>
<p>Tâche redéfinie</p> <p>Ce qu'on se propose de faire</p>	<p>L'écart entre la tâche et l'activité : la part créatrice du travail ?</p>	<p>La situation effective et les moyens alloués</p> <p>But et auto-efficacité de l'individu</p>	<p>E</p> <p>R</p> <p>T</p> <p>E</p>
<p>Activité</p> <p>Ce qui est fait effectivement.</p>	<p>Vécu singulier, émergent, indicible.</p>	<p>Les ressources mobilisées par l'individu pour agir dans des situations ordinaires de travail.</p> <p>Ses stratégies d'adaptation pour faire face à l'imprévu</p>	<p>Activité experte qui représente ce qu'on attend des autres.</p>

Tableau N°2 : La tâche et l'activité. Nagels. M (2014 :6)

I-3-5 Forme prédicative et forme opératoire de l'activité

« *La didactique professionnelle s'appuie sur l'analyse cognitive du travail en vue de rendre plus efficace la formation professionnelle* ». Pastré (1997 : 90.) Dans cette perspective, analyser une activité revient à en exploiter les résultats à des fins de formation. Que ce soit en situation réelle ou en simulation, il s'agira d'observer l'action effectuée par le travailleur, l'analyser avec lui et lui permettre d'explicitier les actes réalisés. Des champs conceptuels (ensemble de concepts et d'énoncés permettant l'analyse des situations) structurent l'activité celle-ci étant définie par Pastré comme « *un ensemble de situations qui mobilisent un même type d'opérations pour les traiter.* » (1997 : 92).

Le pragmatisme du professionnel fait que celui-ci ne retienne de ses connaissances opérationnelles que ce qui lui est utile. Ce constat va conduire les tenants de la didactique professionnelle à parler des concepts pragmatiques transmis par la verbalisation et par la démonstration. Ces concepts constituent -toujours selon Pastré – « *un objet d'échange dans le cadre des savoirs de métier.* » (2000 :13). Au demeurant, bien que ces concepts soient pertinents dans l'analyse du travail, ils restent difficilement définissables car ils sont propres à chaque professionnel.

Outre l'identification des concepts pragmatiques, la didactique professionnelle propose une analyse de l'organisation de l'action. S'inspirant de la théorie des schèmes pour hiérarchiser ces actions, (cf les apports de Piaget à la didactique professionnelle), Pastré propose quatre catégories de composantes des schèmes :

- Un but,
- des règles d'action,
- des invariants opératoires,
- des possibilités d'inférence.

S'inspirant de la théorie du schème de Pastré et Vergnaud, Grangeat (2014), parle de « savoir-processus », et respectant le nombre des catégories, il les adapte à l'activité de l'enseignant, ce « *savoir –processus* » est constitué (toujours selon Grangeat) de quatre éléments qui sont similaires aux catégories de Piaget et de Vergnaud :

- « un indice : une information tirée de la situation, individuellement ou collectivement. L'indice relève *du quoi* repérer (manque de concentration, difficultés à lire ...)

- un but : une anticipation qui représente le mobile de l'activité, le but relève *du pour quoi de l'action*, (maintenir la concentration).
- Une ou des règles d'action : des stratégies d'actions pratiques, déclenchées par l'indice et orientées vers un but, Elles relèvent du *comment de l'action*, (faire travailler les élèves en groupe, solliciter davantage ceux qui ont des difficultés à se concentrer, effectuer un changement de place, comment amener les élèves à s'intéresser...).
- Des connaissances de références : des connaissances individuelles ou collectives, qui permettent d'interroger la situation de la rapprocher d'autres situations, d'en saisir voir les divergences et les similitudes. Elles concernent *le pourquoi de l'action*, (donner plus d'activités- changer de supports- adapter les supports- tenir compte des attentes des élèves).M.Grangeat. (2014 : 147)

1-3-6 La structuration de l'activité

Pour bien comprendre le processus de conceptualisation dans l'action, Vergnaud et Pastré envisagent une conception de la connaissance sous deux formes :

- La forme opératoire de la connaissance permet de comprendre l'organisation de l'action, « *c'est l'intelligence des situations* ».
- La forme prédicative permet la verbalisation des actions, la « *compréhension des relations entre les connaissances* ».

Les auteurs affirment qu'engager un processus de compréhension de l'action consiste à retrouver les schèmes, les organisations invariantes de l'action. La didactique professionnelle permettra donc l'analyse de l'activité à travers la verbalisation du sujet, cette verbalisation amènera le sujet à faire un travail de conscientisation.

Bien avant Pastré, Ochanine (1981) parle de deux types de modèles : « *le modèle cognitif et le modèle opératif* ». Dans cette perspective, l'analyse de l'activité professionnelle met en évidence l'articulation entre le modèle cognitif et le modèle opératif (Ochanine¹³ 1981)

¹³Pour illustrer la diade (image cognitive et image opérative), Ochanine s'est appuyé sur une expérience : il a comparé l'activité de chirurgiens « spécialistes » de la thyroïde à celle de jeunes médecins non expérimentés. Il leur demande de représenter une thyroïde malade. Les spécialistes représentent une image déformée (touchée par la maladie) et les jeunes médecins représentent une thyroïde parfaite (non déformée par la maladie). Il conclut que dans ces deux représentations de la thyroïde, il y a deux images « une image cognitive qui décrit l'objet

- le modèle cognitif : c'est l'ensemble des savoirs dont dispose un sujet pour comprendre le fonctionnement d'un objet. A ce niveau, le sujet se situe dans le *connaître*, (sujet épistémique).
- le mode opératif est orienté par le but de l'action et par le diagnostic de la situation impliquée par l'action. A ce niveau, il se situe *dans l'agir*, (sujet pragmatique)

S'inspirant des travaux d'Ochanine (1981), Pastré *et al* précisent que le modèle opératif « désigne la représentation que se fait un sujet d'une situation dans laquelle il est engagé pour la transformer et le modèle cognitif désigne la représentation qu'un sujet se fait d'un domaine en terme d'objets, de propriétés et de relations indépendamment de toute action de transformation portant sur ce domaine ». (2006 : 160).

Appliqués dans des domaines et des situations déterminés, les deux modèles de connaissances renvoient à deux registres précis : le registre épistémique et le registre pragmatique, Vergnaud (2006) précise les finalités de chacun d'eux :

« le registre épistémique a pour but de comprendre, en identifiant dans une situation donnée, les objets, leurs propriétés et leurs relations (...), il cherche à identifier les relations de détermination qu'on peut établir entre les principales variables constitutives du système. Quant au registre pragmatique, il a pour but la réussite de l'action (...), dans ce cas la conceptualisation va avoir pour but d'établir une sémantique de l'action et également permettre de repérer les principales classes de situations de manières à ajuster l'action à ces différentes classes. La conceptualisation du registre pragmatique sert ainsi à relier les prises d'informations sur la situation aux répertoires de règles disponibles. (2006 : 159)

L'interprétation (via un travail sur soi, via des retours réflexifs et des démarches favorisant l'introspection métacognitive) des deux modèles conduira le sujet à une compréhension de son agir-professionnel. En ce sens, la psychologie ergonomique a fourni des outils théoriques en vue de mieux comprendre les activités professionnelles car l'agir humain est loin d'être transparent, l'activité humaine n'est pas une activité transparente, univoque qui laisse apparaître les motifs, les buts qui la sous-tendent. Elle est souvent qualifiée de complexe et d'opaque. L'agir est multiple et complexe, Maubant (2007 : 10) précise que : « *Toute activité humaine est à comprendre dans un entrelacs de motifs, de possibilités, de*

dans ses propriétés indépendamment de toute action ; et une image opérative, qui représente l'objet en fonction de l'action à effectuer, (l'intervention chirurgicale) ».

connaissances en tensions et qui ne se donnent jamais à voir totalement ni pour le sujet, ni pour l'observateur. Empiriquement, on peut repérer trois linéaments :

- *le savoir- agir,*
- *le pouvoir – agir,*
- *le vouloir- agir ».*

Mettre en évidence ces trois niveaux permet une meilleure connaissance du sujet, plus de maîtrise des situations professionnelles et une amélioration de ces dernières, cette amélioration sera perceptible aussi bien à travers les conditions de travail qu'à travers le développement des compétences du sujet.

1-3-7 Principes de la théorie de l'activité

Selon Magakian (2009 : 58), cinq principes fondent la théorie de l'activité:

1/ « *L'activité est dirigée par un motif que le sujet désigne pour un ensemble d'actions* », c'est le pourquoi de l'activité,

2/ « *l'activité est orientée sur des objets d'ordre matériel, social et culturel* », le sujet agit sur des objets matériels (travail manuel), sociaux (organiser des réunions), culturels (apprendre à lire, écrire, à débattre ...).

3/ « *l'activité externe est indissociable de l'activité interne de l'esprit* », l'activité interne réfère aux processus mentaux, au traitement de l'information, au capital cognitif du sujet, cette activité interne interagit avec un milieu, un contexte et se traduit par une action visible, observable, externe.

4/ « *elle nécessite la création d'outils de médiation entre l'externe et l'interne* », cette médiation peut se faire à l'aide du langage, outil psychologique et symbolique. Pour réaliser une activité, il faut des outils soit l'écriture, soit le langage, soit un objet/outil matériel.

5/ « *elle implique le développement de pratiques socialement organisées* ». On entreprend une activité pour atteindre un but, pour apprendre, se former, développer des compétences, pour développer ou améliorer des pratiques reconnues et structurées socialement.

L'activité et toute la réflexion autour de la théorie de l'activité montrent combien les actions réalisées sont sous-tendues à des facteurs divers (internes -externes- culturels- sociétaux – matériels). Le sujet est conditionné par un contexte, et contraint à atteindre des objectifs, les

gestes déployés dans l'activité doivent donner un résultat, le produit de l'activité, ce pourquoi on agit.

Par ailleurs, l'activité relève d'un processus déterminé dont la finalité est la réalisation d'un produit qu'il soit matériel ou culturel. Le sujet doit être capable d'anticiper sur le résultat à obtenir, pour ce faire, il doit se projeter construire « *une image mentale* pour mieux s'orienter, il doit ensuite « *exécuter l'action* », agir, et enfin, il doit « *évaluer* » ce qu'il vient de réaliser, cette évaluation peut porter sur le produit ou le processus. C'est dans cette optique que les travaux d'Ochanine sur l'image opérative et l'image cognitive ont influencé la réflexion sur la théorie de l'activité et les travaux en didactique professionnelle.

Après avoir convoqué les apports de la psychologie du développement et de la psychologie ergonomique à la didactique professionnelle, nous allons interroger la didactique des disciplines dont les concepts ont fortement contribué à bâtir les fondements de la didactique professionnelle. Pour ce faire, nous allons convoquer, en vue de les définir, ses concepts, nous verrons comment s'opère l'articulation entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines, notons également que notre réflexion portera davantage sur la didactique du français

II.1.2.3. La didactique des disciplines

1/ Définition

La didactique des disciplines emprunte ses concepts à la didactique générale ; elle s'intéresse à des disciplines enseignées. Elle est centrée sur les contenus, sur les savoirs disciplinaires et académiques à apprendre et à faire apprendre. Considérée comme une science, elle étudie les modalités d'enseignement propres à une discipline, la didactique du français s'occupe des domaines disciplinaires propres à la langue française (LM/ L1- FLE- LS- FOS- FOU). Elle intervient en milieu institutionnel et étudie les interrelations entre le savoir et les apprenants récepteurs de ce savoir, avec l'aide d'un enseignant.

« *La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. Son objet est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement.* ». J.F Halté. J.F (1992 :212)

Nous ne nous attarderons pas sur les concepts clés de la didactique ¹⁴ par contre, nous nous intéresserons en particulier aux concepts de transposition didactique et de situation dans la mesure où les spécialistes de la didactique professionnelle accordent beaucoup d'importance aux situations professionnelles dans lesquelles se développent les compétences professionnelles. Nous interrogerons la transposition didactique en tant qu' « *une reproduction plus ou moins fidèle d'une situation professionnelle d'un expert* » J.Rogalski (2010 :5)

2/La transposition didactique dans les situations professionnelles

La transposition didactique avec Verret (1975) puis Chevallard (1986) est une reconstruction dans laquelle le savoir savant- par maints processus – est transformé en savoir à enseigner, en savoir enseigné et enfin en savoir acquis. « *La transposition didactique est constituée des « mécanismes généraux permettant le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement* ». *C'est donc le processus par lequel le « savoir savant » devient « savoir à enseigner* ». *La transposition didactique est une véritable construction où le savoir subit un traitement didactique qui permet le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement.* ». Perrenoud, Ph (2006 : 69).

Perrenoud montre dans le tableau suivant comment tenir compte de cette transposition dans un dispositif d'ingénierie de la formation.

- Une formation qui tiendrait compte des pratiques réelles et qui mesurerait l'écart entre les compétences effectives et les compétences souhaitées.
- Une formation pensée à partir d'une analyse de pratiques, une analyse de l'existant aussi bien au niveau des connaissances disponibles, acquises et des modalités pratiques de mise en œuvre du potentiel cognitif.

¹⁴Guy Brousseau a été le premier à avoir introduit les concepts de contrat didactique et de dévolution didactique. Ce contrat permet de définir et de délimiter les rôles, places et fonctions de chacun des éléments constituant les pôles du triangle didactique, c'est *l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître* ». Quant à la dévolution didactique, Brousseau la définit comme un « *acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert, La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* ». (1986 : 303)

Des hypothèses sont formulées à partir de cette analyse (audit) en vue d'élaborer un curriculum formel de formation qui sera traduit en actions de formation (objectifs- contenus- modules- séquences- évaluations).

La mise en œuvre de ce curriculum permettra de mesurer l'écart entre ce qui a été décidé dans le curriculum formel et ce qui a effectivement été réalisé (curriculum effectif, réel).

La formation est immédiate mais il faudra une évaluation fonctionnelle (sur le terrain) pour voir s'il y a eu effectivement apprentissage, celui-ci s'évalue dans la durée.

Transposition didactique à partir des pratiques

Pratiques ayant cours dans la société

Repérage et description fine des pratiques

Identification à l'œuvre dans les pratiques

Analyse des ressources cognitives mobilisées (savoirs, etc) et des schèmes de mobilisation

Hypothèses quant au mode de genèse des compétences en situation de formation

Dispositifs, situations, contenus planifiés de la formation= curriculum formel

Dispositifs, situations, contenus effectifs de la formation = curriculum réel

Expérience immédiate des formés

Apprentissage durable des formés

Schéma N°3

Transposition didactique à partir des pratiques selon Perrenoud. Ph (2011 : 74)

3/Transposition didactique et transfert de compétences professionnelles

Le « *transfert de l'analyse ergonomique à la formation professionnelle* » devient l'enjeu de cette transposition didactique, car il ne s'agit pas de transmettre des contenus théoriques à des enseignants en formation mais de faire en sorte qu'ils connaissent leur métier, qu'ils acquièrent des savoirs professionnels. Dans cette optique, l'analyse ergonomique peut transmettre ses « outils », ses méthodes à la formation professionnelle des enseignants débutants qui ont besoin « *d'agir en contexte* ».

Veyrac et Bouiller-Oudot s'interrogent sur la problématique entre les contenus de la formation et l'apprentissage du métier, elles disent :

« Cette question rejoint la problématique centrale de toute formation professionnelle qui non seulement doit transmettre une culture, des savoirs, mais doit avant tout préparer les apprenants à traiter de manière efficace et pertinente un ensemble de tâches qui constituent le métier visé. Le défi que doit relever toute formation professionnelle est donc de préparer les enseignants débutants à affronter la complexité des situations de travail, défi généralement imparfaitement relevé (...). Les temps de formation à l'université ou en institut sont généralement vécus comme des temps théoriques déconnectés de la réalité. La mise en relation des apports méthodologiques, théoriques, avec les situations vécues reste problématique ». Veyrac & Bouillet-Oudot (2014 : 234)

3/ La notion de situation ¹⁵

Chez les chercheurs en didactique professionnelle, la situation est un concept, tous inscrivent l'analyse du travail dans une ou des situations, Pastré (2004) et Mayen (2008) insistent sur les « *structures conceptuelles des situations* ». Pastré dit : « *l'un des buts de l'analyse du travail est de mettre en évidence les variables, un réseau de variables qui structurent la situation* ». (2004 : 48)

14. Brousseau définit la situation didactique comme un « *ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve. Les situations didactiques sont des situations qui servent à enseigner. Elles sont constituées de l'environnement de l'élève, mis en œuvre et manipulé par l'enseignant, un environnement tout entier de l'élève, l'enseignant et le système éducatif. Une situation didactique est une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner.* » (1986)

Les pratiques enseignantes et/ou apprenantes s'analysent, sont appréhendées dans des situations également. « *La situation est l'espace -temps qui permet d'établir un pont entre les savoirs et leur potentialité dans l'action. Autrement dit, la situation constitue à la fois un lieu et un moment privilégié qui permet à l'apprenant de prendre conscience de ses savoirs et de comprendre en quoi ceux-ci contribueront à organiser ses actions. Pour qu'une situation soit signifiante et permette cette conscientisation, elle doit être élaborée en fonction des types de savoirs qui la sous-tendent* ».L. Roger (2011 : 212)

L'espace de l'activité fait écho à la situation telle que définie en didactique des disciplines, en effet, dans les milieux de l'éducation, nous parlons de situations scolaires, didactiques. Dans ces situations, se déploient, s'organisent des activités, ces situations sont, en conséquence, le réceptacle de toutes les activités entreprises aussi bien par les enseignants, les apprenants. Ce réceptacle est un élément constitutif de l'activité.

Haddad apporte beaucoup plus de précisions sur l'espace de l'activité, donnons –lui la parole : « *l'espace de l'activité est à la fois un support et un produit de l'activité dont il ne peut être séparé. L'idée défendue est que toute activité se réalise dans un espace aux dimensions à la fois matérielles et relationnelles au travers des actions ; des échanges entre les sujets ou entre les sujets et les objets qui les entourent lors de la réalisation de l'activité* ».N.Haddad (2017 : 3)

3-3 Didactique professionnelle et didactique des disciplines : quelles articulations ?

La didactique professionnelle a pour but la formation et le développement des compétences professionnelles en situation, Pastré la définit « *comme une analyse du travail in situ afin de modéliser les caractères invariants et singuliers de la situation professionnelle en vue de concevoir des modèles de formation aux métiers en question.* » P.Pastré(2004 : 4) C'est donc une didactique qui a comme objet d'étude et d'analyse les situations de travail.

La didactique des disciplines est centrée sur les contenus à enseigner contrairement à la didactique professionnelle qui « *ne se structure pas autour d'un corps de savoirs, mais autour d'un agir professionnel qui convoque des gestes, des compétences, des savoirs pragmatiques qui peuvent être, cela dit, éclairés par des notions d'ordre épistémiques* ». Ph.Clauzard, (2009 : 3)

Les concepts inhérents à la didactique des disciplines trouvent leur place dans un environnement professionnel dans lequel évoluent des formés et des formateurs, ceux-ci

doivent également amener les formés à être responsables de leur formation, à analyser leur agir en vue d'en mesurer les gestes professionnels efficaces et déficients, dans cette perspective les concepts de contrat et de dévolution prennent tout le sens. Les situations professionnelles, dans la mesure où elles amènent le sujet (l'agent/ l'ingénieur ou l'enseignant) à développer ses compétences professionnelles, sont des situations didactiques.

La didactique professionnelle veut donc « *pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifiques par rapport aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup sur l'activité que sur les savoirs* ». Pastré, Mayen, Vergnaud (2006 : 146)

5. L'activité langagière entre « l'agir professionnel et l'agir communicationnel » :¹⁶

L'activité langagière unit les deux didactiques, l'activité de l'enseignant ne peut être sans le langage, cet outil qui permet d'aller vers les élèves, de les solliciter de les faire agir et réagir. Toutes les actions entreprises par l'enseignant passent par l'activité langagière, le savoir n'est pas un savoir sans le recours au langage, « *l'activité de l'enseignant se fonde sur la rencontre d'un objet de savoir, d'une classe d'élèves et de l'action médiatrice de l'enseignant. Au centre se situe le langage avec des interactions scolaires. L'agir enseignant se fonde en effet sur le langage : c'est un agir communicationnel* ». Ph. Clauzard (2009 : 4)

En ayant recours au langage, l'enseignant agit, tous les gestes entrepris sont structurés par le langage, tout passe par le langage, « *l'enseignant régule la classe au moyen de formats langagiers instaurant des habitudes. Il utilise des formes variées nécessitant un réglage du langage très précis avec l'utilisation de termes techniques précis, de consignes rigoureusement explicitées, de reformulations adéquates, d'astuces langagières pour dédramatiser une situation difficile* ». D.Bucheton(2009 : 60)

Pour rendre les tâches scolaires significatives, porteuses de sens, il faut que l'enseignant ne se contente pas de faire exécuter la tâche, de faire réaliser une activité car réaliser une tâche pour elle-même n'amène pas l'apprenant à réfléchir sur la tâche. « *Les tâches scolaires ne sont en fait que des tâches prétextes. Elles ne sont que le support à la transformation de soi, à une activité constructive d'apprentissage, une activité de développement des compétences et des*

¹⁶ Selon l'expression de Philippe Clauzard

connaissances du sujet. Elles ne possèdent pas de but en soi. Leur raison d'être est ailleurs.
Ph.Clauzard (2009 : 5)

Pour que les apprenants soient capables d'opérer cette réflexion sur la tâche, il faut qu'ils s'engagent dans un processus de secondarisation, processus au cours duquel les élèves doivent exercer leur pensée sur les objets d'apprentissage, ce processus doit les amener à s'exprimer à propos d'une tâche effectuée afin de donner du sens à la réalisation de la tâche, « *les objets scolaires sont en effet des objets à interroger, des objets à penser. Si l'élève cherche à réussir la tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est qu'un support pour apprendre, la visée de secondarisation sera manquée. Et l'apprentissage improbable* ». Bautier et Goigoux (2004 : 5). Le processus de secondarisation¹⁷ est à rapprocher de la conceptualisation dans l'action des tenants de la didactique professionnelle. La secondarisation doit faire en sorte que les apprenants soient capables de décontextualiser le savoir en lui conférant une dimension supérieure qui les amènerait à la construction d'un concept car le premier objectif des tâches scolaires est la formation des concepts, dans ce sens, « *la secondarisation suppose une réelle décontextualisation et l'adoption d'une finalité supérieure à dimension épistémique* ». P.Pastré (2005 : 19)

Les enseignants doivent amener les élèves à atteindre ce deuxième niveau dans l'acquisition des connaissances. Le recours à la secondarisation inscrit l'action enseignante dans la professionnalité. Autrement dit, un enseignant qui a recours au procédé de secondarisation, notamment avec des élèves en difficulté, est qualifié de professionnel dans la mesure où il s'arrête lui-même sur ses actions, les ajuste au niveau des élèves. Ces derniers traitent l'information en fonction de leurs représentations, leurs connaissances antérieures, leurs caractéristiques socio-psychologiques. L'apprentissage ne peut avoir lieu sans une représentation – par l'apprenant- des objets du savoir, cette représentation amène l'apprenant à se distancier et changer de regard sur les objets d'enseignement, à les transformer: « *La transformation de l'objet ordinaire en objet de savoir ou d'apprentissage passe par une transformation du regard, transformation du point de vue porté sur l'objet... L'objet peut être saisi comme objet d'activité (de faire avec), ou observé comme objet de questionnement, ou*

¹⁷Ce concept a été développé par Bautier et Goigoux (2004) et trouverait son origine chez Bakhtine (1984) « *,qui distingue, dans l'usage du langage, les genres premiers (présents dans le langage quotidien) et les genres seconds « travaillés dans des écrits complexes ».*

identifié, au-delà de sa singularité, comme porteur ou illustrant (d') un phénomène générique ». Plastré cité par E.Bauthier& P.Rayou (2009 :1)

Le concept de secondarisation nous a interpellée car il convoque les concepts de verbalisation, de mise en mot, de réflexivité et de métacognition. Un parallèle entre la didactique des disciplines et la didactique professionnelle nous amène à comparer la secondarisation à la conceptualisation même si cette dernière gagnerait à être mise en œuvre dans une logique scolaire :

« En didactique professionnelle, on s'intéresse surtout à la conceptualisation dans l'action, avec cette idée que toutes les activités professionnelles, même les plus manuelles, ne sont efficaces que parce qu'elles mobilisent des concepts organisateurs. La situation est différente dans les apprentissages classiquement scolaires. Dans les domaines professionnels le recours aux concepts scientifiques est très fréquent, mais il est opportuniste. Ce ne peut pas être le cas dans les apprentissages scolaires. C'est pourquoi le concept de secondarisation y a probablement une place centrale. Mais si on n'envisage pas un terme intermédiaire entre les opinions et le savoir, si on ne donne pas sa place à la conceptualisation, on risque de ne pas bien comprendre comment la secondarisation peut s'effectuer. C'est la force du point de vue constructiviste dans l'apprentissage, qui permet de respecter l'autonomie du sujet apprenant, tout en le mettant véritablement dans un travail d'apprentissage. P.Plastré(2011 : 159)

6. Le geste professionnel : point de jonction entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines

Selon Schneuwly (2007), les gestes professionnels (didactique professionnelle) permettent d'analyser les objets enseignés (didactique des disciplines), analyser ces objets revient à analyser la professionnalité des enseignants. L'agir enseignant et la discipline enseignée marchent de pair. « *La didactique professionnelle rejoint ainsi la didactique disciplinaire avec la prise en compte du contenu en termes de savoirs professionnels pour l'une et de savoirs académiques pour l'autre. D'une part, le concept de geste professionnel forme un nouveau point d'équilibre pour comprendre la complexité de l'agir enseignant entre les savoirs sur le « métier » et les savoirs « disciplinaires ». Le travail de l'enseignant est de la sorte observé dans toute l'épaisseur de son activité* ». Ph.Clauzard. (2009 : 12)

Nous appréhendons l'activité de l'enseignant dans sa pratique de classe, dans les gestes professionnels déployés et mobilisés, nous pouvons avancer que c'est par le geste professionnel (didactique professionnelle) que nous analysons les pratiques d'un enseignant de français , d'anglais ou de sciences(didactique disciplinaire).

La finalité de la didactique professionnelle est :

« une finalité de professionnalisation et de formation enseignante et surtout de souci de l'efficacité : faire acquérir efficacement un objet de savoir, faire apprendre efficacement une classe d'élèves. Autrement dit, il nous semble bien que la didactique des disciplines fait porter les processus d'analyse et de transposition sur les savoirs disciplinaires en jeu avec un objectif épistémique d'assimilation et de compréhension ; tandis que la didactique professionnelle se fonde sur les analyses des tâches, des situations et des activités professionnelles avec un objectif pragmatique de développement des compétences ». Habboub, Lenoir et Tardif, (2008 : 47)

Force est donc de constater que les enjeux de la didactique des disciplines sont épistémiques et relève du (je *sais*) quant aux enjeux de la didactiques professionnelles, ils sont pragmatiques et ils relèvent du (je *peux*) ou (je *fais*).

Vinatier (2010), dans un article qu'elle consacre à l'entretien d'explicitation dans l'analyse d'une activité, met l'accent sur les objectifs et les champs d'intervention des deux didactiques, elle met en question les rapports d'inclusion qui pourraient les unir, selon la chercheuse, on ne saurait les confondre car les objectifs et les champs d'intervention de l'une et de l'autre sont différents. Elle s'interroge beaucoup plus sur la formation dans et par les situations professionnelles car l'enjeu de la didactique professionnelle est bel et bien l'analyse de l'activité de l'enseignant, analyse menée conjointement avec le formateur ou le chercheur.

Vinatier dit alors :

« À ce propos, d'ailleurs, disons d'emblée que la didactique professionnelle ne saurait se confondre avec ce que, dans le champ de l'enseignement, l'on nomme la didactique des disciplines, même si ces deux champs de recherche ont pour préoccupation commune de comprendre l'activité déployée quand il s'agit d'apprendre. La préoccupation centrale du champ de recherche de la didactique des disciplines porte sur l'acquisition des savoirs disciplinaires par les élèves, alors que la didactique professionnelle se focalise sur la construction et le développement des savoirs d'expérience par les professionnels. C'est pourquoi la question se pose pour moi de

*savoir ce que la didactique professionnelle, de son côté, peut apporter à l'analyse de l'activité enseignante. Or, cette analyse, du point de vue de la didactique professionnelle, se structure essentiellement autour de cette question centrale : qu'est-ce que le professionnel apprend de ses situations de travail et comment apprend-il d'elles ».*I.Vinatier.I (2010 : 113)

Récapitulons, dans le tableau suivant, les fondements théoriques de la didactique professionnelle.

La psychologie ergonomique	La psychologie du	La didactique des disciplines
<p>qui s'intéressent au travail prescrit, au travail réel, à l'écart entre la tâche et l'activité dans une situation de travail.</p> <p>Image prédictive et image opérative. A partir des travaux de Leplat, Occhanine, Rogalski...</p>	<p>développement</p> <p>avec la théorie des schèmes, la conceptualisation, l'abstraction et la zone proximale de développement à partir des travaux de J.Piaget et L.S Vygotski.</p>	<p>avec la dévolution didactique, le contrat didactique et la transposition didactique à partir des travaux d'Y.Chevallard et G.Brousseau.</p>

Tableau N°4 : Cadre théorique pour analyser l'activité en didactique professionnelle

Après avoir interrogé les champs théoriques dans lesquels s'inscrit la didactique professionnelle, passons à l'ingénierie de la formation qui inscrit la didactique professionnelle dans un champ de pratiques, un champ de formation professionnelle.

II.1.2.4.L'ingénierie de la formation

1. Ingénierie de la formation et didactique professionnelle

La didactique professionnelle a vu le jour- selon certains de ses créateurs- au sein ou dans le prolongement de la formation des adultes et plus précisément dans l'ingénierie de la formation qui est « *un champ de pratique qui consiste à construire des dispositifs de formation correspondants à des besoins identifiés pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail* » P.Pastre ,P. Mayen,P & G.Vergnaud (2006 : 146)

La formation fait partie du monde du travail, il est vrai que dans un monde en mutation croissante, dans une société traversée par ces mutations, le besoin de se former est tel qu'au même moment se forment des spécialistes du travail car :

« La formation est une réalité sociale et professionnelle de plus en plus présente et mouvante. C'est au cours de ce développement qu'est apparue l'ingénierie de la formation, ou ingénierie de formation. Dans le même temps, le métier s'organise, se forme, s'outille techniquement et méthodologiquement, en un mot se professionnalise et fait reconnaître la spécificité de ses savoir-faire. Être responsable de la formation en entreprise nécessite des connaissances particulières, des méthodologies appropriées et une appréhension pédagogique de l'adulte. La mission de l'ingénierie de la formation est bien cette mise en dynamique professionnelle. » Th.Ardouin (2003 : 22)

Pastré souligne les liens étroits qui existent entre la formation professionnelle et l'ingénierie de la formation, il témoigne même de la reconnaissance aux « inventeurs » de l'ingénierie de la formation, écoutons-le : *« Quand la formation professionnelle a commencé à se développer et à réfléchir à ses objets, sa réflexion a essentiellement porté sur ce qu'on a appelé l'ingénierie de formation. Et je crois que s'il y a eu une invention théorique importante faite par la formation continue, c'est l'ingénierie de formation ».* Pastré. P (2001 p : 2)

Le rapprochement entre ingénierie de la formation et didactique professionnelle s'explique donc par le fait que l'ingénierie de la formation accorde une importance capitale au travail en contexte des adultes , au contexte social de l'apprentissage car *« ces adultes sont d'abord des gens qui travaillent et, quand ils décident de faire une formation , celle-ci est habituellement conçue comme adossée à leur travail et non pas à partir de découpages disciplinaires qui n'ont généralement pas beaucoup de sens pour eux ».* P.Pastre, P.Mayen, G.Vergnaud (2006 : 147)

La didactique professionnelle considère les situations de travail comme des situations génératrices de compétences professionnelles, celles-ci ne peuvent se développer que dans la réalisation d'une activité, seule une analyse de ces situations peut donner lieu à leur émergence et, ce faisant, à l'élaboration de dispositifs de formation. - l'analyse de la formation des compétences professionnelles passe par leur observation « in situ » autrement dit sur les lieux même du travail.

La notion de travail est au centre de préoccupations des spécialistes en didactique professionnelle, des ergonomes et des formateurs. Compte tenu de l'importance accordée au travail, nous pensons qu'il convient d'en proposer une définition ; nous avons choisi celle de Davézies (cité par Cifali et André) parce qu'elle convoque la notion d'activité et de travail prescrit, (qui sont au cœur de notre réflexion) pour définir le travail, Davézies dit (le travail) « *est cette activité déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui n'est pas déjà donné par l'organisation prescrite du travail* ».A.Cifali & André (2007 :67). Cette définition est courte, certes, mais elle résume la problématique de ce qui doit être fait et ce qui est réellement fait, Davézies est clair dans ses propos, le travail est ce qui est « *fait* ».

Nous allons, dans les lignes qui suivent, approcher les notions de formation et d'ingénierie, arrêtons-nous d'abord à l'approche linguistique des deux termes.

2.Approche linguistique du terme:

a- Le terme « *ingénierie* » se situe au croisement de trois origines :

- une origine française : avec le mot « *génie* » qui date du 13^{ième} siècle, il s'enracine dans le domaine militaire.

- du latin « *ingenium*», ce terme est issu des travaux des philosophes du 17^{ième} et 18^{ième} siècles, « *il allie et relie connaissance, action et contexte* ».Th.Ardouin (2007 : 8)

b- Le mot « *formation* » vient de « *forma* », une faisselle où on coulait le lait caillé pour obtenir du fromage. Former c'est donc donner une forme, d'abord à un objet ensuite le terme a évolué pour être appliqué à des personnes concernées par une formation.

3. Définitions de l'ingénierie de la formation

Le Boterf définit l'ingénierie : « *comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunication) en vue :*

– *d'optimiser l'investissement qu'il contient ;*

– *d'assurer les conditions de sa viabilité* ».

Ainsi, l'ingénierie de formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation ». Le Boterf, G (2006 : 45)

Ou encore :

« L'ingénierie de la formation est définie comme une démarche socio-professionnelle qui vise par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels ». Th. Ardouin (2003 : 22)

Dans le document présentant le colloque de Tours (2005)¹⁸, l'ingénierie est définie comme *« un courant socio-professionnel transdisciplinaire de recherche –action-formation qui vise à développer et penser des liens entre la conception, la construction et la conduite d'actions, de dispositifs ou de systèmes de formation ».* L'ingénierie de la formation exige :

- une ingénierie des dispositifs, des plans d'actions, des missions, un référentiel de métier,
- une ingénierie pédagogique qui comporte les objectifs généraux et spécifiques, les modules et contenus, les activités et les modalités d'évaluation,
- un calendrier des actions de formation, un échéancier, une couverture budgétaire sont également inclus dans l'ingénierie de formation. Le processus commence avec une demande de formation d'un maître d'ouvrage et des offres de formation (émanant d'un maître d'œuvre). Toutes ces composantes sont consignées dans un cahier de charges.

4. Composantes de la formation

Une formation suppose des moyens, des ressources en vue d'améliorer une situation professionnelle et de développer des compétences. Elle peut être individuelle ou collective, elle se fait dans un espace temps/ précis, déterminé en vue d'obtenir l'amélioration et le développement des compétences. Selon Ardouin la formation *« est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par un personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, dans un contexte donné en vue d'atteindre un objectif ».* Th. Ardouin (2013 : 17)

La formation est pluridimensionnelle :

¹⁸Colloque franco-québécois « se former à l'ingénierie de formation : diversité, temporalité et interdisciplinarité », organisé à Tours les 23 et 24 juin 2005.

Un produit	En tant que résultat d'un travail d'appropriation avec un niveau de qualification atteint ou revendiqué.
Une situation	En tant que mise en relation de différents acteurs dans un cadre pédagogique donné.
Un processus	En tant que résultat d'un travail d'appropriation avec un niveau de individus et les organisations.
Une institution	Comme un système organisé ayant une réalité sociale intégrée à la société

Tableau N°5 :

Les différentes dimensions de la formation(d'aprèsThierry Ardouin, 2013)

5.Les différentes étapes de l'ingénierie de la formation

L'ingénierie de la formation s'inscrit dans une logique et une stratégie grâce auxquelles elle constitue un ensemble organisé et cohérent. On ne peut envisager une formation sans respecter des étapes qui lui confèrent toute sa dynamique et, ce faisant, son efficacité et son efficacité. Dans le tableau suivant, Ait-Henni déploie les grandes étapes de l'ingénierie de la formation :

Analyser	L'analyse des besoins : Identification de l'entreprise/organisation, contexte de la demande, situation actuelle /situation visée, population visée, objectifs de la formation, éléments de contenu, dispositif d'évaluation de la formation contraintes (temporelles, budgétaires).
Concevoir	d'une description du contexte, des objectifs de formation, du programme détaillé de la(ou des) formation(s), des méthodes pédagogiques retenues. du timing de la formation du descriptif de la population visée par la formation, du profil du ou des formateurs du dispositif de pilotage. des dispositifs d'évaluation, du calendrier du dispositif

Réaliser	le pilotage le plan de communication l'animation l'évaluation de la formation
-----------------	--

Tableau N°6

Les différentes étapes de la formation (D'après : L.Ait -Henni (Pdf consulté le 15 octobre 2014)

6. Les enjeux de l'ingénierie de la formation

L'ingénierie de la formation est devenue primordiale quand les entreprises se sont attelées à former leurs employés. Elle a joué un rôle crucial dans le développement de la compétitivité et par là, du développement des compétences. Pour Le Boterf :

*« Cette conception de la formation et les dispositifs mis en oeuvre amènent un recouvrement entre les notions de compétence et de performance. La compétence devient un enjeu stratégique pour l'entreprise dans la mesure où, grâce à elle, l'entreprise va pouvoir se différencier de ses concurrents. Et si la compétence est bien devenue un enjeu stratégique, la formation n'est plus une charge pour les entreprises en évolution, elle est reconnue comme un investissement, elle est un moyen d'assurer et de réussir cet enjeu stratégique. Dans cette perspective, la formation ne pourra être efficace que si elle est en permanence articulée avec l'organisation du travail ».*G.Le Boterf (2006 : 8)

L'ingénierie de formation est une réponse aux exigences actuelles (Précarité de l'emploi, Mobilité, Délocalisation ...), dans un tel contexte, la qualification considérée comme définitivement acquise est remplacée par la compétence qui se développe au moment de l'activité, dans une situation de travail, cette compétence exige la mobilisation de capacités. En ingénierie de la formation, il s'agit d'apprentissage in situ, *« Le débat se déplace vers une anthropologie large de la cognition et de l'action située. »* Ph. Perrenoud (2002 : 46)

Nous venons d'interroger un concept clé de notre recherche : la didactique professionnelle, pour ce faire nous l'avons définie, nous en avons présenté et d'expliqué les apports

théoriques car la didactique professionnelle puise ses principes de la psychologie de développement (Piaget et Vygotsky) et de la psychologie ergonomique (Leplat, Rogalsky, Mayen) , et de la didactique des disciplines (Chevallard-Brousseau) et L'ingénierie de la formation dans la mesure où il s'agit de formation en cours d'emploi souvent sur les lieux du travail.

Nous allons, dans la deuxième partie du chapitre, interroger la compétence professionnelle. Pour ce faire, nous allons donner un aperçu de la notion de compétence en vue d'en analyser l'évolution et voir comment elle a investi le monde du travail, nous nous attarderons davantage sur les compétences professionnelles, la professionnalisation, les savoirs professionnels et les caractéristiques d'un enseignants professionnel. Ce détour par la professionnalité nous a paru incontournable dans la mesure où notre thème de recherche porte sur les compétences professionnelles des enseignants de français en Algérie.

Chapitre II-2

Les compétences professionnelles

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'interroger le geste professionnel des enseignants, la notion de professionnalisation, et les caractéristiques d'un enseignant professionnel. Nous essayerons d'apporter des éléments de réponses à toutes ces questions mais nous pensons qu'interroger les compétences professionnelles sans, au préalable, avoir défini la notion de compétence réduirait la portée de notre réflexion.

II-2-1 La notion de compétence

L'approche par les compétences semble faire l'unanimité auprès de différents acteurs de l'éducation. Depuis plus d'une décennie, tous les curricula en font une sorte de panacée. L'Algérie, à l'instar de tous les pays, a instauré une réforme de système éducatif portée par cette approche. Qu'en est-il réellement sur le terrain ? Qu'est ce que être compétent ?

Le concept de compétence nous interpelle et nous semble incontournable dans la mesure où nous nous intéressons aux pratiques des PES de français et inéluctablement des compétences professionnelles nécessaires à toute action pédagogique. Dans ce chapitre, nous allons interroger le concept de compétence, son contexte d'apparition, ses différentes définitions.

II-2-2 Le concept de compétence : apparition, évolution ou changement de paradigme ?

Les sens attribués au concept de compétences abondent et sont loin de faire l'unanimité aussi bien auprès de la communauté de chercheurs que les acteurs sur le terrain, par acteurs nous entendons aussi bien les enseignants, inspecteurs que parents d'élève. Et, compte tenu de cette pléthore de définitions et autres acceptions, il nous semble important d'essayer de cerner le concept, d'en embrasser les différents sens en vue d'éviter cette « inflation terminologique » que nous avons connue et que nous continuons de connaître.

Un bref rappel de l'apparition de la notion de compétence nous paraît nécessaire, Ce bref rappel nous permettra d'analyser les différentes acceptions qu'il revêt dans les champs disciplinaires relevant de la linguistique, de la psychologie, des sciences du travail et de la didactique. Selon Jonnaert(2002), l'approche du concept de compétence par les linguistes, par les psychologues et par les spécialistes des sciences du travail n'est pas celle qui a été retenue dans le champ des sciences de l'éducation et plus précisément en didactique. Nous nous inscrivons dans ses propos dans la mesure où nous pensons que ce concept, tant convoité

voire courtisé par les didacticiens, a énormément évolué, nous nous posons toutefois la question suivante : ce concept s'éloigne-t-il totalement des acceptions qui lui sont données dans les autres champs disciplinaires ? Il convient de reconnaître que des liens voire des influences existent. Dans cette première partie du chapitre, nous nous proposons d'analyser le cheminement qu'a connu ce concept, ce faisant, nous essayerons de relever ce qui distingue et ce qui rapproche les différents domaines disciplinaires.

II-2-3 La notion de compétence en linguistique

Les linguistes opposent la compétence à la performance, ils reconduisent ainsi la dichotomie saussurienne (Saussure, 1916,1972) entre langue et parole. Chomsky (1957,1971) s'inspire de cette dichotomie saussurienne, la réactualise en proposant l'opposition *compétence/performance*. Dans cette perspective, la compétence linguistique est un savoir implicite, intériorisé, elle constitue un potentiel individuel non actualisé. Elle relèverait de l'inné. La performance est – toujours selon les linguistes- l'actualisation de la compétence. La compétence a un caractère inné, elle réfère à la parole, elle relève de l'individuel et du virtuel ; la performance réfère à la langue, étant inscrite dans des situations de communication, elle relève du social et de l'effectif. La performance est située. En linguistique, la compétence est l'interface de la performance « *une performance linguistique dépend nécessairement du potentiel linguistique d'un individu. Performance et compétence sont fonctionnellement liées* » Ph.Jonnaert (2002 : 10) Qu'en est-il de la notion de compétence chez les psychologues cognitivistes

I I-2-4 La notion de compétence en psychologie cognitive

D'emblée, nous pouvons dire que la dichotomie compétence/performance chère aux linguistes va également interpeller et intéresser les psychologues du développement cognitif. Ils vont la reconduire dans leurs travaux, mais comment et à quelles fins ?

Après avoir observé plusieurs enfants entrain de résoudre des opérations de classification, Nguyen et Richard (1986) constatent qu'il y a un *décalage* entre ce qui était attendu de ces enfants, autrement dit, leurs compétences « *modélisées a priori* » et ce qui est effectivement réalisé à travers leur performance. Ces décalages entre la modélisation définie par la compétence et la performance observée chez les enfants sont intra-individuels et interindividuels car un même enfant ne réagit pas d'une manière identique à une tâche dans des situations différentes et des enfants d'une même tranche d'âge ne réalisent la même tâche

d'une manière identique. « *Ces décalages entre la compétence et la performance observée chez un sujet en situation deviennent alors, pour les psychologues, la règle même du développement et du fonctionnement cognitif* ». (Houdeet al. 1998 : 94)

Les décalages sont, selon ces psychologues, plus importants que les régularités définies a priori dans la modélisation, ils portent sur les faits imprévus « *qui témoignent de difficultés et de processus dont on n'avait en général pas fait l'hypothèse, ou qui semblent peu décisifs, alors qu'ils se révèlent, à l'observation, essentiels* ». G.Vergnaud(1983 : 17)

Ces décalages, une fois mis en valeur, vont permettre aux psychologues d'insister sur la situation qui est à l'origine de l'activation de la compétence à travers la performance. Elle est aussi le critère qui permet de révéler ce qui était prévu et modélisé par les chercheurs (la compétence) et ce qui est effectivement réalisé (la performance).

Les travaux et les expériences menées sur des enfants ont montré l'importance de la situation, et des critères permettant de mesurer ce qui est attendu et ce qui est obtenu. Nous constatons que toute manifestation d'une compétence est étroitement liée à une situation, elle est située. Mais qu'en est-il de ce concept dans les sciences du travail ? Est-il question de continuité ou de rupture ?

II-2- 5 La notion de compétence chez les spécialistes des sciences du travail

Du fait même que nous situons notre réflexion dans la didactique professionnelle (ergonomie oblige !) nous ne pouvons faire l'impasse de la notion de compétence en sciences du travail. Comment les spécialistes des sciences du travail sont-ils passés du concept de qualification au concept de compétence ? Ces deux concepts s'éloignent-ils ou se rejoignent-ils ?

L'introduction du concept de compétence dans les sciences du travail est relativement récente. Il était surtout question de qualification qui était définie a priori, elle relevait des qualités (d'où le mot qualification) qu'une personne doit avoir pour réaliser un travail. Pour ce faire, cette même personne devait être formée, la formation et l'apprentissage étaient la condition sine qua non de la qualification. Dans cette optique, « *la qualification, les qualités relèvent de savoirs et de savoir-faire à acquérir au cours de formations. Ces qualités, comme ces formations, sont parfois très éloignées de la réalité du travail. A la limite, la tâche à réaliser est absente du processus de qualification* ». Ph.Jonnaert(2002 : 13)

Les propos de Jonnaert montrent que la qualification, relevant d'un processus de formation, ne rend pas compte des situations réelles de travail. Il a été constaté qu'en formation initiale, les savoirs et les savoir-faire transmis s'éloignent totalement des tâches à exécuter, des situations de travail effectives, Ces propos nous interpellent d'autant plus qu'en matière de formation initiale (voire même de formation continue) des enseignants en Algérie, les contenus, les modules dispensés s'éloignent des « réalités du terrain ».

Ce concept de qualification va laisser place au concept de compétence, ce glissement s'origine dans l'évolution des sciences du travail, les perturbations et autres crises qu'a connues le marché du travail avec son cortège d'exigences en matière de compétences.

La tâche va être intégrée à la compétence, des interactions vont dès lors être établies entre la tâche et le potentiel détenu par la personne qui l'exécute. Les compétences vont de ce fait prendre en charge les relations existantes entre le sujet de l'action et les connaissances exigées pour la réalisation de cette action, cette action étant matérialisée via la tâche. Le contexte va également être pris en charge car la tâche est contextualisée dans des situations, la compétence gère aussi l'évolution du contexte; « *contexte, tâche, situation et action deviennent les mots-clés de la réflexion sur les compétences* ». Ph.Jonnaert (2002 : 14)

La compétence étant ainsi inscrite dans les travaux et propos des spécialistes des sciences du travail va-t-elle définitivement remplacer la qualification, il semble que non, puisque les deux termes vont coexister afin de rendre compte « *de l'organisation de l'action collective et individuelle* », ces deux notions vont être reconduites pour expliquer « *tout ce qu'une personne (ou un groupe de personnes) apporte dans une action organisée* ». G.De Terssac (1996: 224).

Prenons du recul quant à ce que nous venons d'avancer et adoptons une posture réflexive, la qualification va-t-elle sombrer dans le musée des sciences du travail au profit de la compétence ? Eu égard à ce qui a été dit supra la réponse semble négative. Une question s'impose : quelles évolutions va connaître la notion de qualification ? Qu'est-ce qui va amener les spécialistes des sciences du travail à adopter définitivement la notion de compétence ?

Selon Edwards,1979, La qualification est définie comme l'ensemble des capacités et des connaissances socialement définies et requises pour réaliser un travail déterminé. Dans cette acception, les qualités d'un travailleur « qualifié » sont préalablement définies, la

qualification est donc prescriptive et instrumentaliste car elle définit ce qu'une personne doit savoir faire en vue de réaliser une tâche.

La dernière définition de la notion de qualification nous vient de Zarifan (1993). De Terssac et Frieldberg (1995) qui affirment que la qualification est « *tout ce qui accompagne la structuration de l'action* ». Cette structuration est déterminée par le sujet de l'action, elle met l'accent sur le contrôle et l'autonomie de ce dernier. Grâce à la structuration, le processus d'action est pris dans son ensemble car elle intègre plusieurs composantes inhérentes à la situation. Qui dit sujet dit individualité et dit de ce fait autonomie. Cette autonomie fait que cette acception de la qualification est *relativiste* non instrumentaliste. L'action étant tributaire de plusieurs facteurs aussi bien humains que matériels. La qualification est décontextualisée, elle est définie en amont d'une situation de travail, elle est prescriptive puisqu'elle détermine a priori ce qu'un sujet doit savoir avant d'accomplir une tâche. La compétence est – quant à elle – contextualisée, elle revêt un caractère relativiste puisqu'elle est tributaire de plusieurs facteurs : le sujet, ses potentialités, les exigences de la tâche et l'environnement.

Selon les tenants de l'analyse des situations de travail, la qualification était morcelée, ce morcellement marchait de pair avec le taylorisme¹⁹ et la division du travail, chaque action était séparée des autres, chaque travailleur devait exécuter une tâche précise indépendante des autres. La complexité des situations professionnelles va inciter les spécialistes des sciences du travail à s'écarter de cette vision tayloriste de la compétence. Une vision qui, somme toute ; est assez réductrice et rigide car elle ne permet pas au travailleur de s'adapter aux situations complexes. Terraneo & Avanzzino mettent l'accent sur les mutations qu'a connues le monde du travail, ils montrent la manière dont s'est fait le glissement de la qualification vers la compétence, elles disent :

« Ainsi, les changements de l'activité ouvrière ont rendu nécessaire un développement de l'analyse du travail sous l'angle du travailleur et non plus uniquement de sa production. Cette transformation paradigmatique présente un défi : celui de la formalisation de processus individuels et collectifs très complexes, qui ne peuvent être directement mis en mots. L'homme doit être mis au centre de cette réflexion sur le

¹⁹Taylorisme relatif à Taylor (Frederic Winslow) (Germantown/ 1856)-(philadelphie/ 1915), ingénieur américain. Il fut le promoteur de « l'organisation scientifique du travail » (OST) : il préconisa « l'utilisation optimale de l'outillage et la parcellisation des tâches », il entreprit une chasse aux gestes inutiles. Ses méthodes qui visaient l'augmentation de la production sont actuellement mises en cause » (selon les auteurs du Grand dictionnaire encyclopédique illustré Hachette /2007).

travail, dans sa manière de s'investir, mais aussi comment l'entreprise investit cette ressource humaine. Au cours de cette réforme, le terme de « qualification » glisse vers celui de « compétence ». Il ne s'agit pas uniquement d'un glissement sémantique, mais il traduit bien les nouvelles approches de l'analyse du travail ». (2006 :3)

Force est donc de constater que les psychologues et les sociologues du travail conçoivent une compétence ancrée dans l'action et contextualisée dans des situations, cet ancrage va les éloigner des linguistes et des psychologues du développement cognitif. Les sociologues du travail lient la compétence à la performance, leur approche de la notion de compétence résulte du cheminement et du développement qu'a connus la notion de qualification, ils se distinguent, en ce sens, des linguistes et des psychologues. Ils ont développé en toute autonomie une approche du concept de compétence qui leur est propre. Que peut-on dire du concept de compétence en didactique ?

II-2-6 Le concept de compétence en didactique

Une revue de la littérature pédagogique et didactique montre que le concept de compétence est polysémique, souvent qualifié de « nomade », « volatile » voire « bâtard ». Ce concept ne cesse d'alimenter les débats, il ne cesse également de faire l'objet de nombreuses critiques, *« Certains détracteurs de la notion de compétence affirment que par l'intermédiaire d'une logique de compétence (qu'ils associent à la notion de qualification), on souhaite introduire une logique marchande et de compétition à l'école. Ce concept-bâtard, aurait ainsi de nombreux défauts et serait, à la limite, nuisible aux écoliers et aux étudiants ! »* Ph.Jonnaert. (2002 : 26)

Cette vision péjorative et carrément pessimiste cohabite avec d'autres visions plus constructives même si aux tous débuts de la réflexion sur la notion de compétence deux courants se sont opposés : le courant anglo-saxon et le courant francophone, ils ont fini par se rejoindre, toutefois.

En effet, le courant anglo-saxon va au début continuer à subir les influences du béhaviorisme si bien que l'United States Office of Education va exiger que les programmes scolaires soient définis en termes de « *comportements observables* ». Cette approche comportementaliste n'est sûrement pas étrangère à l'amalgame entre « objectifs opérationnels » et « compétence ». On assista dès lors à la confection de listes de compétences

préétablies. La performance devient, dans ce cas là, la manifestation par un étudiant ou par un enseignant d'un comportement défini à travers une compétence.

Parallèlement, d'autres approches vont convoquer les processus cognitifs et vont s'éloigner de l'acceptation comportementaliste. Feldman (cité par Vergnaud) s'attarde sur le contexte et dira : « *les compétences sont des mises en œuvre de capacités et d'habileté cognitives dans des situations* ». Dans cette citation, nous constatons que Feldman convoque un paramètre que nous trouvons pertinent eu égard à notre objet de recherche car il nous conforte dans la mesure où nous avons avancé dans le premier chapitre que les compétences professionnelles des PES doivent émaner du terrain car le terrain et la situation dans laquelle doivent se déployer et se construire les gestes professionnels sont incontournables dans l'analyse d'une activité professionnelle.

La définition de Perrenoud (1996) est intéressante car elle met l'accent sur les ressources (être compétent c'est utiliser des ressources et opérer des choix quant aux ressources choisies), ces ressources sont d'ordre cognitif et affectif, elles sont mobilisées pour résoudre des problèmes dans des situations complexes. En résumé, Perrenoud conçoit la compétence comme un :

« Ensemble des ressources que nous mobilisons pour agir. [La compétence est] la capacité d'un sujet de mobiliser tout ou une partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations complexes. Cela laisse entière la question de la conceptualisation précise de ces ressources, des relations qu'il faut établir entre elles et de la nature du « savoir mobiliser ». Penser en terme de compétence, c'est penser la synergie, l'orchestration de ressources cognitives et affectives diverses pour affronter un ensemble de situations présentant des analogies de structures ». Ph. Perrenoud (1996 :15-16)

Tardif (2003) définit la compétence comme « *un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'une variété de ressources* (2003, p : 37), le savoir agir complexe distingue clairement la compétence de tout savoir –faire ou de toute connaissance procédurale, la compétence serait « *de l'ordre de l'heuristique non de l'algorithme* » J. Tardif (2003, p : 37)

Pour Le Boterf (1995/1997), la compétence est « *la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné* ». Nous développerons ces savoirs quand nous interrogerons la compétence professionnelle. Il est, cependant, utile de constater que Le

Boterf prend en considération la situation et le contexte qui génèrent la compétence.(cf annexe N°9)

Romainville (1998) s'inscrit, quant à lui, dans deux approches pour définir la compétence :

-La première s'attarde sur le comportement observable du sujet, l'action à entreprendre et les buts à atteindre. Ces buts sont préalablement définis dans des programmes. Selon l'auteur, la « *compétence est synonyme de conduite, de comportements structurés en fonction d'un but, d'une action spécifique et observable* ».

-La seconde définit la compétence comme « *une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles* ».

L'importance accordée au contexte, à la situation va creuser l'écart entre les linguistes et les psychologues, d'une part, et les spécialistes des sciences de l'éducation, d'autre part, ceux-ci « *ne distinguent pas la compétence de la performance, ils fondent ces deux concepts en une seule approche : la notion de compétence en sciences de l'éducation car la compétence définit alors simultanément son projet et son actualisation (...) cette prise de distance est d'importance. Elle écarte d'entrée de jeu, une assimilation trop réductrice des compétences aux objectifs pédagogiques* ».Ph. Jonnaert (2003 : 33)

Jonnaert dit à propos de la compétence :

« *Nous pouvons considérer qu'à travers une compétence, un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources(dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales et celles reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable* ». (2003 :33)

Jonnaert n'est pas le seul chercheur à évoquer ce regard critique, Reboul dira « *la compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger* ». (1995 : 186)

Pour Wittorski (1998) la compétence est tributaire du regard de l'Autre, de l'acceptation de l'Autre, de l'aval du groupe social, sa reconnaissance, elle est également orientée vers un but : « *Finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée*

et elle est nommée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation. » (1998 :60).

Legault (1998) évoque également cette dimension critique en disant « *le propre d'une compétence est dans le jugement* ». (1998 : 8).

Martineau & Gautier (2000) définissent la compétence « *comme une capacité, acquise en contexte par apprentissage implicite ou explicite, qui permet à un sujet de déployer des procédures d'action adaptées au contexte où il se trouve. (...)La compétence est plus qu'un savoir-faire, elle est aussi une aptitude à juger de ce qu'il faut faire* ». (2000 : 93)

Ces définitions nous interpellent davantage car - au-delà des ressources, des contraintes et de la situation- elles inscrivent le sujet compétent dans une dimension réflexive et métacognitive. Par ailleurs, la dimension « socio » est également interpellée car le jugement de soi et sur soi est l'interface du jugement de l'autre et sur l'autre.

Les définitions témoignent de la multiplicité des approches de la notion de compétence, elles donnent à lire le caractère complexe de la compétence ; nous y trouvons : les savoirs, le contexte, la situation et les comportements ou manifestations. La compétence intègre une multitude de ressources, celles-ci sont aussi bien internes qu'externes. Les ressources internes relèvent de la structure des connaissances propres au sujet, elles réfèrent donc aux connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme (répertoire cognitif du sujet). Quant aux ressources externes, elles sont de deux ordres : matériel(ouvrages-dictionnaires- internet- cours...) et humain (tuteur-enseignants- pairs- adultes- collègues ...)

Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité dans cette esquisse de la notion de compétence, nous pouvons, toutefois, constater que les auteurs sus –cités associent la compétence à un savoir-agir dans un contexte avec la mobilisation de ressources en vue d'agir dans et sur une situation afin de réussir son action.

Qu'en est-il de la compétence professionnelle ? De la professionnalisation ? Des savoirs des enseignants ? Essayons d'apporter quelques éléments de réponses à nos questions dans la deuxième partie du chapitre que nous consacrons aux compétences professionnelles.

II.2.3 Compétences professionnelles et professionnalisation

Dans cette section du chapitre consacré à la notion de compétences, nous allons interroger une dimension centrale de notre recherche : la professionnalité de l'enseignant. Nous essayerons, de ce fait, de définir la compétence professionnelle, d'interroger les caractéristiques d'un enseignant professionnel, nous aborderons également l'agir professionnel et les savoirs des enseignants. Dans le chapitre précédent, nous avons interrogé le concept de compétence chez les linguistes, les psychologues du développement et les psychologues du travail. Cette esquisse nous a semblé nécessaire dans la mesure où les compétences professionnelles s'inscrivent dans la continuité des travaux des spécialistes sus-cités.

Avant de définir la compétence professionnelle, il nous semble nécessaire de définir les termes de profession et de professionnalité.

II.2.3.1 Qu'est-ce qu'une profession²⁰ ?

Les différentes lectures que nous avons faites, ont montré une pléthore de définitions (Bourdoncle, 1993 ; Maroy et Cattonar, 2002 ; Wittorski, 2008), pour ne citer que les plus récentes.

Nous avons retenu la définition qui s'inscrit dans une approche fonctionnaliste, nous l'avons retenue parce que nous pensons qu'elle marche de pair avec la profession enseignante. Selon Lemosse (1989), la profession :

« se résume en six critères : l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ; c'est une activité savante ; et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ; elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique et spéculative, sa technique s'apprend au terme d'une longue formation, le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une

²⁰ Une brève revue de la littérature nous a appris qu'il y a trois approches de la profession :

1/ fonctionnaliste : « les professions sont orientées vers un intérêt général en contribuant à la régulation et au contrôle permettant le bon fonctionnement de la société » (Maroy et Cattonar -2002 p : 11)

2/ interactionniste : Elle postule que la profession doit être abordée « sous l'angle du jugement de valeur qui en est fait, elle se définit davantage au niveau de la capacité des individus à se faire connaître ». (ibid)

3/ néo-wébérienne : selon laquelle la profession est reconnue au degré d'autonomie dont jouissent ses membres. (Moroy, Cattonar-2002 ; Lang, 1999)

grande cohésion interne, il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. »M.Lemosse (1989 :57)

Cette définition a été critiquée par les tenants de l'approche néo-wébérienne, ils mettent en question le caractère altruiste. Quant à nous, nous admettons que les routines existent aussi dans les pratiques enseignantes (Bourdieu et Perrenoud parlent d'habitus).

Concernant le caractère altruiste, nous pouvons aussi le discuter, en exerçant leurs fonctions, les enseignants ont d'autres motivations, d'autres besoins... Pour les autres caractéristiques, nous pensons qu'ils sont idoines à la profession enseignante.

II-2-3-2 Qu'en est-il de la professionnalisation ?

Le terme « *professionnalisation* » est, de l'avis de nombreux chercheurs-tous domaines de réflexion confondus- polysémique, il a de ce fait donné lieu à des polémiques. Nous nous contenterons de donner la définition de Wittorski (2008).

Selon le chercheur, le mot professionnalisation peut être accolé à trois autres mots qui lui donnent trois orientations différentes : La professionnalisation-profession, la professionnalisation- efficacité et la professionnalisation –formation.

Nous nous attarderons sur la professionnalisation-formation car elle s'inscrit dans nos perspectives de recherches. Wittorski admet que « *la professionnalisation a envahi également le champ de la formation. On assiste à une volonté de se distinguer d'une approche essentiellement théorique ou attribuant totalement au terrain la fonction de formation. Les dispositifs mis en place dans ce cadre visent à appréhender collectivement le travail effectué, la réflexion concernant les pratiques et les activités visant la formation* ». (2008 : 32)

Wittorski, ajoute que la notion de professionnalisation est « *un processus visant le développement d'actions entendues comme la façon dont un individu agit dans une situation. Cette activité, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.* » R. Wittorski (2008 : 32)

Wittorski conçoit la formation comme une interaction entre le terrain, la pratique, les savoirs d'action et les savoirs académiques. Il conçoit également la formation comme un processus qui permet à une personne d'intervenir, de réaliser des activités sur le terrain, une fois que l'efficacité de ces activités est reconnue par l'environnement (les pairs et/ou les formateurs) alors, on pourra décréter que la personne en question est compétente.

Beckers s'associe à Wittorski pour définir la professionnalite, puisque selon elle, est « *professionnel celui qui construit une organisation efficace de son action dans un type de situations qu'il considère comme semblables : c'est l'organisation de l'action professionnelle qui reste stable alors même que son exécution s'adapte aux caractéristiques de chaque situations rencontrées.* »A.Beckers (2009a : 4)

L'adaptation aux situations nouvelles et la reconduction de schèmes et d'invariants opératoires dansces situations sont un caractère propre dela professionnalité.

Wittorski attribue deux sens à la professionnalisation, nous les résumons dans le tableau qui suit :

La professionnalisation des activités	La professionnalisation des acteurs
Elle réfère à l'organisation des activités, définition des objectifs, reconnaissance et validation par la communauté concernée et élaboration de programme.	Elle réfère aux acteurs, aux compétences qu'ils doivent acquérir dans l'exercice et pour l'exercice d'une profession, toutes les actions visant la construction de l'identité professionnelle.

Tableau N° 7

Les deux sens de la professionnalisation (Adapté parWittorski 2002 : 26)

II-2-3-3 Les types de professionnalisation

Toujours selon Wittorski(2002 : 26-27), la professionnalisation peut emprunter cinq voies différentes, nous préférons parler de types de professionnalisation.

- une professionnalisation sur le tas : le sujet doit s'adapter aux nouvelles exigences d'une situation professionnelle, il doit « *produire de nouvelles compétences en tâtonnant et en faisant des erreurs. Il s'agit d'une logique d'action* ».
- une professionnalisation alternée : le sujet acquiert des savoirs théoriques en classe qu'il opérationnalise sous forme de compétences sur le terrain, « *il s'agit d'une logique de la réflexion et de l'action* ».

- une professionnalisation par l'analyse des pratiques : le sujet est confronté à des pratiques, les siennes ou celles des pairs, dans ce type de professionnalisation, le sujet « *formalise les compétences implicites produites dans l'action et les transforme en savoirs d'action.* » Autrement dit, les savoirs sont verbalisés, validés et acceptés par les pairs. « *Il s'agit d'une logique de réflexion sur l'action* ».
- une professionnalisation par la définition anticipée de nouvelles pratiques : les sujets se projettent et anticipent, au sein de « *groupes de résolution de problèmes* », de nouvelles pratiques, de nouvelles façons de faire, ces pratiques sont ensuite mises en œuvre sur le terrain, « *il s'agit d'une logique de réflexion pour l'action.* »
- une professionnalisation par formation initiale sans alternance : le sujet en formation initiale intériorise des savoirs théoriques et une fois cette formation terminée, ces savoirs sont intégrés et opérationnalisés sous forme de compétence sur le terrain. dans ce type de professionnalisation, « *nous retrouvons l'hypothèse, encore dominante, sur laquelle repose la formation initiale sans alternance* ». « *Il s'agit d'une logique de l'intégration/assimilation* ».

Wittorski propose un éventail assez large dans lequel des spécialistes en formation et des formateurs pourraient puiser. Dans notre présente recherche, nous nous inscrivons davantage dans la professionnalisation par l'analyse des pratiques (cf expérimentation). Toutefois, une approche éclectique pourrait être intéressante.

-Les voies a/b/ et e sont souvent empuntées dans notre système éducatif et universitaire puisque la formation initiale dans les universités ne prévoit pas de « déplacement sur le terrain, de stage d'observation, on est donc dans « *la professionnalisation par formation initiale sans alternance* ».

II-2-3-4 Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ?

Leplat définit la compétence professionnelle comme un « *système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe (...)* Elles sont finalisées et se caractérisent par la mise en œuvre de connaissances en vue de la réalisation d'un but » (Leplat, 1991 : 3).

Cette définition met l'accent sur le couple « *tâche/ activité* », « *travail prescrit/travail réel* ». Leplat les distingue puisqu'il dit que les connaissances engendrent une activité, elles donnent lieu à une activité qui est tributaire d'une tâche, plus précisément, des exigences d'une tâche. Les tâches ont un objectif, elles sont donc orientées.

Samurçay et Pastré reconduisent la dichotomie chomskienne : performance/compétence mais en l'adaptant aux situations professionnelles, ils disent dans ce sens : « *La notion de compétence peut se définir comme le système d'explication de la performance observée, qui décrit l'organisation des connaissances construites par le travail et pour le travail* » Samurçay et Pastré, (2003 :35).

Pour ces deux spécialistes de la didactique professionnelle, la compétence se manifeste dans des situations de travail et relève des rapports entre le sujet , l'agent et ces situations professionnelles, cet ancrage dans la situation fait que la compétence est finalisée (exécution d'une tâche à travers la mise en œuvre d'une activité), elle est opérationnelle puisqu'elle vise l'action. La compétence est le fruit d'un apprentissage (formation ou réalisation d'une activité). Elle peut être verbalisable (le sujet peut en parler) ou non verbalisable.

Les spécialistes de la didactique professionnelle que sont Samurçay et Pastré orientent leur réflexion sur la structuration des conduites professionnelles et la manifestation de la compétence à travers la performance. C'est par le biais de la performance (l'actualisation de la compétence) que l'on sait si un travailleur est compétent ou pas, cette définition montre le caractère situé et incarné de la compétence professionnelle , cette dernière se construit au moment de l'action et pour l'amélioration de l'action, nous constatons que Leplat , Samurçay et Pastré se rejoignent quant au caractère finalisé de la compétence professionnelle.

De Montmollin (1995) met l'accent sur l'analyse de l'activité, c'est grâce à l'analyse de l'activité, l'analyse du produit de la tâche que l'on peut reconnaître, identifier, voir naître des compétences, aucune compétence ne peut se manifester en dehors de l'activité, cette compétence découle des connaissances en acte, il affirme qu' il ne peut être question, *d'un point de vue méthodologique, de chercher à identifier hors de l'activité, les composantes des compétences par interrogation directe de l'opérateur (et encore moins de sa hiérarchie) [...]les compétences sont inférées à partir des résultats de l'analyse de l'activité* ». De Montmollin, (1991/1995)

Pour LeBoterf « *Le professionnel est celui qui sait gérer un ensemble de situations professionnelles, dont la plupart se caractérisent par leur complexité.* ». *Agir avec compétences c'est acquérir des ressources, savoir les mobiliser dans des situations professionnelles et prendre du recul par rapport à ses actions par l'analyse réflexive de sa pratique.* » G. Le Boterf (2008 : 22)

Cette définition met l'accent sur la complexité des situations professionnelles, c'est leur gestion qui fait qu'un travailleur ou un enseignant est ou n'est pas compétent. Les compétences professionnelles mobilisent des ressources qui permettent au sujet de réaliser une activité, Le Boterf ajoute à sa définition la dimension réflexive par l'analyse de l'agir enseignant, selon lui est compétent, un travailleur qui sait opérer des retours (ou des pauses au moment de l'action) sur son action, qui sait se distancier pour pouvoir l'analyser. Un agent, un travailleur, un enseignant sont considérés comme des professionnels quand ils mobilisent des savoirs, quand ils sont capables de contrôler la situation et analyser le contexte dans lequel ils auront à mobiliser telle ou telle action et déployer telle ou telle compétence. Est compétent, un travailleur qui recourt à l'introspection métacognitive et adopte une posture réflexive pour analyser son agir. Est compétent un travailleur qui sait décontextualiser et recontextualiser autrement dit qui est capable de transférer ses compétences dans d'autres situations.

Le Boterf insiste sur les ressources que doit mobiliser un sujet dit compétent :

« Savoir agir avec compétences en situation présuppose de posséder des ressources personnelles ou externes, en utilisant des combinaisons de ressources pertinentes pour une pratique professionnelle efficace. Ce n'est donc pas seulement avoir des ressources personnelles comme les savoirs théoriques (connaissances), des savoirs procéduraux (savoir-faire techniques, méthodologiques, relationnels...), des savoirs pratiques (savoirs et savoir-faire d'expérience), ou des ressources externes (guides, réseaux d'expertises, associations professionnelles...) mais bien les combiner dans une situation professionnelle, montrant de réelles performances entre les résultats attendus et les résultats obtenus et porter un regard réflexif. » G. Le Boterf (2003 : 63)

La compétence est liée à l'action, selon certains spécialistes de la psychologie du travail, elle peut être individuelle ou collective, elle engage les sujets qui doivent exercer un contrôle sur la situation, en ce sens, la compétence est une propriété conférée à des sujets individuels ou

collectifs. Quant à la professionnalité, « elle renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci. » R. Wittorski (2007 : 26)

II-2-3-5 Le geste professionnel

Un geste est qualifié de professionnel quand il est multidimensionnel donc complexe, il réfère aux intentions, aux buts, aux représentations. Il résume des actions entreprises ou à entreprendre, il n'est pas limité aux actions. Les gestes professionnels « nese réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Ils représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise et de pouvoir-savoir, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours. Les gestes professionnels ne sont pas que des faits, ne sont pas seulement des actions en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. Ils sont, d'abord, par leur intentionnalité, des représentations de la réalité ». Ch. Alin (2000 : 33)

Nous ne pouvons faire fi des savoirs – enseignants car un enseignants professionnel mobilise des savoirs, construit des connaissances et développe des compétences. Qu'en est-il donc des savoirs-enseignants ?

II-2-3-6 Les savoirs- enseignants

Les savoirs-enseignants ne sont mis en œuvre que dans un agir professionnel. Ils sont intégrés à un tout complexe, composé de ressources, accompagnés de processus cognitifs, (opérations mentales) , cet ensemble complexe guide l'activité du sujet. « Cette activité est sous tendue par deux fonctions : une productive et une constructive. Dans les pratiques enseignantes, nous pouvons retrouver ces deux fonctions de l'activité : « la première revient à faire acquérir une nouvelle notion ou une nouvelle procédure par les apprenants, la personne qui enseigne transforme l'apprenant. La seconde serait de constater les bénéfices de telle nouvelle démarche d'enseignement sur les résultats obtenus par les élèves ; la personne apprend quelque chose de nouveau sur l'enseignement. » M. Grangeat. (2013 : 144). Nous constatons donc que les savoirs (fonction constructive) et les pratiques (fonction opérative) sont liés dans un rapport dialectique.

Ces deux fonctions relèvent des travaux de Pastré et d'Ochanine, travaux relatifs aux images opératoires et cognitives.

Selon Charlier, les compétences professionnelles articulent trois registres de variables : les savoirs, les schèmes d'action, un répertoire de conduites et de routines disponibles.

Dans cette optique, Charlier reprend la distinction faite par Raymond (1993) entre savoir enseignant et savoir pour l'enseignant :

- *Le savoir-enseignant* : il est construit par l'enseignant lui-même, il est construit à partir de sa pratique ou à partir d'expériences vécues dans le cadre scolaire.
- *Le savoir pour l'enseignant* : il est élaboré par d'autres instances, dans d'autres contextes, il doit être transformé pour être utilisé par les enseignants.

Cette transformation résulte de la transposition didactique ; un concept clé dans la didactique des disciplines.

La distinction entre les savoir enseignant et le savoir pour l'enseignant traduit une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage ; *«elle met en exergue le travail d'appropriation indispensable pour qu'un savoir élaboré en dehors de soi devienne élément d'un répertoire disponible pour agir dans une situation donnée »*E.Charlier (2006 : 105).

Ces savoirs se combinent dans des représentations qui sont actualisées dans et par l'action ; selon Charlier, les représentations sont situationnelles ; elles ne sont pas directement observables. Elles peuvent être personnelles ou collectives.

a- Les schèmes d'action

Influencé par les travaux de Piaget, Perrenoud recourt à la notion de schème pour définir le savoir enseignant, il explique que l'enseignant mobilise une structure invariante, une structure de base (appelée schème) qu'il modélise et adapte aux différentes situations imposées par la réalité et la complexité du terrain auquel il est confronté. Il définit les schèmes d'action comme des *« des savoirs, des représentations et des théories personnelles et collectives ; ces derniers sont des schèmes de perception, d'évaluation et de décision qui permettent de mobiliser des savoirs et de les transformer en compétences. Ils sont indispensables à l'action. Les schèmes d'action permettent de relier la personne à son environnement ; ce sont « des*

filtres » qui rendent les situations compréhensibles et d'autre part, ils guident l'action ».
Ph.Perrenoud (1994i, 1996 : 2006)

La structure invariante qui caractérise le schème va permettre à Perrenoud de mettre en relation le schème d'action et l'habitus pour interroger les compétences professionnelles, qualifiées de « *grammaire génératrice des pratiques* », l'habitus permet aux enseignants de mobiliser des savoirs, de les reconduire dans des situations. On ne peut, selon Perrenoud, « *comprendre quelque chose aux savoirs d'action sans s'intéresser à l'action, aux compétences qu'elle mobilise, aux savoirs que ces compétences utilisent et à l'habitus du praticien qui lui permet de les retrouver, les mettre en relation avec la situation, les adapter, les bricoler* » (1996 : 180)

L'observation des gestes professionnels permet aux chercheurs, aux formateurs de repérer les savoirs d'action que Goigoux et Vergnaud (2002, 2005) qualifient de schèmes professionnels (apprendre à un élève à repérer les constituants d'une phrase), les schèmes professionnels englobent tout ce qu'entreprend un enseignant, ils relèvent du cognitif, du socio-cognitif, du socio-affectif, aussi les schèmes concernent-ils « *tous les registres de l'activité du professeur : gestes, jugements et raisonnements intellectuels, langage, interactions avec autrui, affects* ».Goigoux & Vergnaud (2005 : 9)

b-Le répertoire de conduites disponibles :

L'enseignant dispose de conduites plus ou moins automatisées qu'il mobilise grâce aux schèmes d'action pour agir dans une situation.

II-2-3.7 Comment ces compétences se construisent-elles ?

Charlier (2007) adopte une démarche constructivise, une démarche selon laquelle apprendre consiste en une modification de schèmes cognitifs en interaction avec le milieu. De ce fait, il devient impératif de prendre en considération les structures de départ (schèmes d'action, représentations et routines) avec lesquels l'enseignant arrive à la formation. Respecter ces schèmes de départ est une condition d'articulation de la formation à la pratique. Dans cette perspective, la formation favoriserait la modification des schèmes de départ. L'auteure s'interroge sur les conditions d'une telle modification. Pour répondre, elle introduit la notion de rupture, « *une rupture indispensable à l'accommodation* ». (Piaget).

Selon Schön (1987), le professionnel développe ses compétences dans la pratique et à partir de la pratique. Il distingue la réflexion dans l'action, de la réflexion sur l'action.

Singer (1977) affirme que l'apprentissage n'est possible que dans la pratique, il suppose de la part de l'enseignant un positionnement d'acteur (*Insider*) dans la mesure où il peut agir sur les situations.

Huberman (1969) introduit la dimension temporelle, il insiste sur l'importance de replacer l'apprentissage dans l'histoire de la vie de l'enseignant.

II.2.3.8 Qu'est-ce qu'un enseignant-professionnel

Selon Altet, l'enseignant-professionnel est « *une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'université ou de savoirs explicités issus des pratiques.* » (2006 : 29)

Toujours selon l'auteure un enseignant-professionnel est un enseignant capable de réfléchir sur son action, s'adapter à toute situation en vue de la dominer. Il est aussi capable de convoquer le savoir théorique sans s'y assujettir. Elle s'interroge ensuite sur les différents modèles qu'induit une telle définition de l'enseignant-professionnel, elle en retient quatre :

- l'enseignant « *magister* » ou « *mage* » : ce type d'enseignant renvoie à un modèle intellectualiste de l'antiquité qui considérait l'enseignant comme « *un maître qui sait et qui n'a pas besoin de formation puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent,*
- l'enseignant « *technicien* » : ce modèle d'enseignant apparaît avec la naissance des écoles normales où on se forme en imitant un enseignant-chevronné,
- l'enseignant « *ingénieur, technologue* » : dans ce modèle, l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines, il applique une théorie,

- l'enseignant « *professionnel, praticien-réfléchi* » dans ce modèle le schéma : théorie-pratique est remplacé par le schéma : pratique-théorie-pratique. L'enseignant devient un professionnel réfléchi, capable d'analyser ses propres pratiques en vue de résoudre des problèmes.

Ces différents modèles appellent des compétences différentes, il convient de définir et d'identifier les compétences mises en œuvre par un enseignant-professionnel.

II-2-3-9 La spécificité de la profession enseignante

ALTET définit l'enseignement comme « *un processus interpersonnel et intentionnel qui utilise la communication verbale, le discours dialogique finalisé, comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans un situation donnée, c'est une pratique relationnelle finalisée.* »(1994 :) L'auteure insiste sur la communication en classe car le savoir est régulièrement transformé à partir des interactions des élèves, leurs réactions. L'enseignant est considéré comme un processus de traitement de l'information et de prise de décisions. Elle propose de revoir le triangle pédagogique : « *enseignant-élève-savoir* » et de le remplacer par un triangle à quatre dimensions : « *élèves-enseignant-savoir-communication.* » C'est dans ce contexte de communication que travaille l'enseignant d'où toute la difficulté à maîtriser l'ensemble de la situation car l'enseignant a beau avoir tout planifié, tout prévu mais -compte tenu de la complexité des échanges et des autres interactions- des paramètres (imprévus) de la situation risquent de lui échapper.

II.2.3.10 Les différents savoirs de l'enseignant- professionnel :

Ces différentes définitions vont amener ALTET à s'attarder sur la notion de « savoir », elle affirme qu'elle est polysémique et cite Beillerot (1989 et 1994) pour lequel le savoir est « *ce qui pour un sujet est acquis, construit, élaboré par l'étude ou l'expérience.* » p : 33 Pour différencier « *savoir* » et « *connaissance* », elle adopte la distinction faite par Legroux entre information et connaissance :

- l'information est extérieure au sujet et d'ordre social,
- la connaissance est intégrée au sujet et d'ordre personnel.

Le savoir se situe entre la connaissance et l'information. Les compétences recouvrent des savoirs pluriels qui varient selon les paradigmes de recherche.

Schneuwly s'inscrit dans une optique vygotskienne et définit les savoirs des enseignants « *comme des ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues* » (2008 p : 4), il ressort des propos de Schneuwly que les savoirs sont d'ordre académiques, discursifs, et pratiques mais quels qu'ils soient et de quelle nature qu'ils soient, ils sont solidement ancrés et situés dans une sphère sociale, ils sont dirigés , orientés vers l'autre, les autres, vers l'institution, les parents , les apprenants, ils sont soumis à des expertises ; des débats, une reconnaissance etc.

Selon Wirthner et Garcia-Debanco, « *la dimension sociale des savoirs est donc indéniable. Elle confère aux savoirs un statut reconnu et discuté. L'enseignant apparaît comme un médiateur des savoirs, qui a pour mission de favoriser les apprentissages des élèves.* » Elles insistent sur « *la problématique des savoirs des enseignants* » car selon les deux auteures celle-ci « *doit occuper une place centrale compte tenu du rôle social attribué au maître et à la dimension des savoirs constitués en disciplines scolaires* » Wirthner & Garcia-Debanco (2010 : 6)

Cette problématique nous interpelle particulièrement car souvent on se focalise sur les savoirs des élèves, les compétences que l'enseignant doit développer et/ou installer chez ses apprenants, la littérature émanant des instances officielles et du discours de la tutelle s'attarde sur les compétences des élèves mais qu'en est-il des savoirs des enseignants ? De leurs compétences ?

Ces savoirs sont pluriels, les spécialistes se rejoignent et s'éloignent dans leur réflexion sur les savoirs des enseignants.

Après avoir répertorié les différentes catégories de savoirs : théoriques, pratiques, conscients, implicites et ceux développés par les sciences cognitives (déclaratif, procédural, savoir conditionnel), Altet (1998) s'attarde sur les savoirs professionnels issus de l'expérience pratique. Ces savoirs sont issus du courant phénoménologique qui montre que la connaissance pratique de l'enseignant est indissociable de son vécu. Ils se développent sur le terrain et il s'agit de savoirs stratégiques ou pragmatiques. Ces savoirs ne sont « observables » qu'à travers des verbalisations effectuées par les enseignants. Altet finit par proposer sa propre typologie qui comprend savoirs théoriques et savoirs pratiques :

1-*les savoirs théoriques de l'ordre du déclaratif qui se déclinent en :*

- savoirs à enseigner ce sont les savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences et savoirs didactisés à faire acquérir par les élèves,
- savoirs pour enseigner ce sont des savoirs pédagogiques qui concernent la gestion interactive en classe, des savoirs de la culture enseignante.

2-*Les savoirs pratiques sont issus de l'expérience quotidienne de la profession. Ils sont contextualisés, acquis en situation de travail. Ce sont des savoirs empiriques ou savoirs d'expérience. Ces savoirs se déclinent en :*

- savoirs sur la pratique, savoirs procéduraux sur le comment faire,
- savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience issus de l'action réussie de la praxis. Ce sont des savoirs conditionnels souvent implicites.

Perrenoud rejoint Altet quant à l'hétérogénéité qui caractérise le savoir des enseignants, cette hétérogénéité se lit davantage dans les savoirs savants issus de la recherche et transposés mais elle se lit également dans la complexité des savoirs professionnels car, outre, la maîtrise du savoir issu de la recherche, un enseignant doit maîtriser d'autres savoirs (savoir lire et interpréter un programme, savoir maîtriser une classe, savoir communiquer avec les parents...)

Toutefois, Perrenoud ne sépare pas les savoirs savants des savoirs d'expérience ; selon lui, les savoirs savants découlent des savoirs d'expérience.

Pour comprendre les interactions entre les types de savoirs et l'action, Altet emprunte à Malgaive (1990) la notion de « *savoir en usage* ». Il utilise le concept de « SRT », Système de Représentation et de Traitement pour représenter les opérations cognitives, les savoirs et l'action. Altet s'interroge sur la fonction de ces différents savoirs dans l'action.

Dans les savoirs liés à l'action intervient une autre dimension : *l'adaptation à la situation*. « *Cette adaptivité du savoir se construit à partir de l'expérience à l'aide de perceptions et d'interprétations faites dans des situations antérieurement vécues*. L'auteure cite le modèle de Pieters (1994) pour montrer comment doit se faire la construction du savoir de la pratique et son transfert. Ce modèle rend compte de l'utilisation des savoirs de la pratique, ce sont des

savoirs « *d'intégration* » qui nécessitent un regroupement de tous les éléments constituant la situation afin de pouvoir s'adapter et agir. L'articulation des savoirs et leur adaptation dans l'action est implicite, pour pouvoir l'analyser, il convient de recourir « *aux savoirs intermédiaires* » qui font que l'on puisse analyser, lire et théoriser des pratiques.

Nous venons d'interroger un concept clé : la compétence professionnelle. Pour ce faire, nous avons opéré un détour qui nous a permis de voir comment a été définie et comment a évolué la notion de compétence chez les linguistes, les spécialistes du travail et les psychologues. Ce détour nous a permis de saisir le dynamisme de la compétence, il nous a permis de voir comment dans le champ de réflexion sur cette notion, nous sommes passée de la qualification aux compétences professionnelles. Nous nous sommes également intéressée à la professionnalité de l'enseignant, aux savoirs d'un enseignant et aux savoirs d'un enseignant professionnel. Nous ne pouvons nous inscrire dans le cadre de la didactique professionnelle sans convoquer la professionnalité de l'enseignant. Cela nous a permis de déduire que les pédagogues et autres spécialistes des sciences de l'éducation ont puisé dans les principes théoriques de la didactique professionnelle et inversement.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous attarder sur deux dimensions du savoir-apprendre sans lesquelles l'analyse de l'activité, le retour sur cette activité, le recul et la distanciation peuvent s'avérer problématiques : la métacognition et la réflexivité

Chapitre II-3

La métacognition

Nous allons dans ce troisième chapitre préciser le contexte d'apparition du concept, nous essayerons également de le définir, de passer en revue les différentes approches. Nous interrogerons, les composantes de la métacognition et les connaissances métacognitives. Un sujet ne peut enclencher des processus métacognitifs sans exercer un contrôle sur l'activité mentale en la gérant de telle manière à ce qu'il puisse être actif et réactif dans quelque situation que ce soit (situation professionnelle et/ou scolaire). Pour ce faire, nous interrogerons les différents modèles qui sous –tendent les processus métacognitifs. La métacognition étant une connaissance sur la connaissance, nous ne manquerons avant de clore ce chapitre de mettre en exergue l'articulation entre la métacognition et les différents types de métaconnaissances.

II-3-1 Métacognition et développement des compétences professionnelles

Les programmes et les documents d'accompagnement(du cycle secondaire en Algérie) dont les fondements théoriques reposent sur une conception constructiviste et socioconstructiviste des situations d'enseignement / apprentissage, insistent sur le rôle que doit jouer le sujet dans le processus d'acquisition « *car un point de vue constructiviste implique une conception évolutive de l'intelligence selon laquelle le sujet joue un rôle actif dans la construction de son intelligence* ».L.Lafortune et al (1998 : 26)

La pensée réflexive et métacognitive, chère à Dewey²¹ a inspiré tous les tenants des approches cognitives lesquels ont mis l'accent sur les processus mentaux contrairement aux approches comportementalistes qui ne s'intéressaient qu'aux entrées et aux sorties occultant ainsi tout ce qui pouvait se passer dans la « *boîte noire de l'apprenant* ». Les situations d'apprentissage portées par les principes cognitivistes et constructivistes doivent permettre à

²¹ : Dans *How We Think* (1933, éd. Révisée) Dewey a eu recours à l'expression « pensée réflexive » et l'opposa à la « réflexion spontanée », la pensée réflexive est une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences

l'élève d'exercer un contrôle sur les objets d'apprentissage grâce au processus de conscientisation par l'entremise de la métacognition. Toutefois, sans l'intervention de l'enseignant, la métacognition ne peut avoir lieu, et, afin que les processus métacognitifs puissent être mis en œuvre par les élèves, un travail de conscientisation et par là de réflexivité doit être entrepris par l'enseignant lui-même. La métacognition, offre un cadre théorique et des instruments pratiques pouvant contribuer à atteindre cet objectif :

« *Tout programme de formation des enseignants devrait donc inclure non seulement une réflexion théorique très poussée sur le développement de l'intelligence mais également une réflexion personnelle sur leurs conceptions ou « préjugés », si l'on veut améliorer le niveau de formation de tous les élèves et réduire l'échec scolaire ».* L.Lafortune et al (1998 : 23)

La formation des enseignants dans une optique métacognitive nous paraît alors essentielle. Les situations d'apprentissage, leur qualité sont tributaires de plusieurs facteurs, et comprennent plusieurs variables, ces facteurs et variables relèvent de domaines divers : institutionnels, sociaux/ familiaux, scolaires et personnels. Nous nous intéresserons à la variable scolaire et notamment aux pratiques des enseignants. Comment perçoivent-ils les interactions dans leurs classes ? Quelle est la qualité de ces interactions ? Comment les envisagent-ils ? Ces questions ne peuvent trouver une réponse sans une conception de l'enseignement/apprentissage axée sur le socioconstructivisme et l'interactionnisme.

La mission première de l'école algérienne est de former des sujets autonomes, capables de fonctionner dans une société où les sciences et les technologies ne cessent d'évoluer car l'information est désormais accessible partout. Apprendre et surtout « *apprendre à apprendre* » est devenu un des principaux enjeux de notre système éducatif, il importe que les élèves puissent être capables de construire des compétences en vue d'être capables de traiter l'information reçue afin de faire des choix pertinents et judicieux. Conséquemment, « *faire apprendre* » relève du « *faire connaître* », « *faire agir* », « *faire comprendre* », il ne peut, par contre, jamais signifier « *faire croire* ». Pour ce faire, les situations d'enseignement /apprentissage doivent amener les apprenants à acquérir « *des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables susceptibles de leur permettre de développer une compétence qui leur permet de juger, d'apprécier, de critiquer les performances existantes et d'innover par rapport à elles* ». Reboul (1980 : 92) Il est donc important de s'interroger, d'une part, sur ce qu'est la métacognition et, d'autre part, sur ce qui devrait amener les

enseignants de français du cycle secondaire à développer leurs propres habiletés métacognitives et à aider leurs élèves à faire de même. Nous allons, dans ce chapitre, passer en revue les différentes définitions du concept, nous en déclinons les différentes composantes, nous y aborderons également les différentes procédures permettant la prise en charge de la dimension métacognitive dans les situations d'enseignement/apprentissage.

Notre intérêt ne se limite pas à l'apprenant – bien qu'il soit au centre du débat sur les réformes, nous nous intéresserons à l'enseignant car il convient de rappeler que notre recherche porte sur les compétences professionnelles des PES de français en Algérie. Tout ce qui sera dit, défini et explicité dans ce chapitre concernera en premier lieu le PES car un élève ne peut adopter une posture réflexive si son enseignant ne l'adopte pas et, pour ce faire, une formation orientée sur les compétences métacognitives et réflexives nous paraît nécessaire. Nos réflexions porteront donc en premier lieu sur les compétences des enseignants et de facto sur celles des apprenants.

II-3-2 Contexte d'apparition du concept de métacognition

Les années 70 vont voir apparaître les premiers travaux sur la métacognition. Aux Etats-Unis d'abord, ils vont connaître en suite un développement considérable et s'étendre en Europe. La métacognition et toutes les recherches qu'elle a induites vont profondément modifier « *La conception de l'intelligence et notamment redéfinir le rôle de l'école et de l'enseignant dans la genèse des apprentissages chez l'élève. En revalorisant le rôle de l'enseignant, la métacognition offre une réflexion et des instruments pouvant, d'une part, contribuer au repérage des éventuelles difficultés d'apprentissage scolaire et à remédier à ces difficultés et, d'autre part, guider une pédagogie générale soucieuse d'améliorer le niveau de formation des élèves et limiter l'échec scolaire* ». L.Lafortune (1998 : 24)

Le concept de métacognition est donc apparu dans un contexte de recherche et de réflexions porté par des principes cognitivistes de l'apprentissage qui s'attardent sur les différents types de connaissances et notamment les connaissances introspectives que le sujet doit posséder afin de mieux contrôler les situations d'enseignement/apprentissage en vue d'opérer des régulations.

II-3-3 Les fondements théoriques de la métacognition

Selon Brown *et al.* (1983) et Chartier et Lautrey (1992), la métacognition s'origine dans des travaux et réflexions ayant tous comme dénominateur commun les processus cognitifs :

Les travaux de Piaget (1974a, 1974b, 1975) sur les stades de développement cognitif de l'enfant et sur l'activité du sujet dans la résolution d'une tâche.

Les travaux de Vygotsky (1932/1978, 1934/1985) sur l'origine sociale du contrôle cognitif.

Les travaux de Richard (1990) et Bonnet & Ghiglione (1990) sur les modèles de traitement de l'information qui s'attardent sur l'étude des mécanismes et des processus responsables du fonctionnement cognitif.

II-3-4 Approche linguistique du terme

En 1970, Favel, Friederichs et Hoyt proposent – dans un article que beaucoup de chercheurs qualifient de précurseur- une étude sur la méta mémoire chez les enfants. Force est donc de constater que le préfixe *méta* est de plus en plus greffé à des termes déjà connus et largement utilisés en vue de donner une autre approche aux situations d'enseignement/apprentissage (langage/ métalangage, linguistique/métalinguistique, analyse/méta analyse, questionnement/ méta questionnement...). Nous reviendrons sur le regard méta quand nous aborderons les compétences réflexives.

Il convient de s'attarder sur le terme *métacognition*, celui-ci est composé d'un préfixe « *méta* » et d'une base « *cognitio* »

Selon les auteurs du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), « *Méta* » : *est un préfixe d'origine grecque signifiant « de second ordre », très productif en sciences du langage (exemple métalangage, métalinguistique, etc.), il désigne alors une entité réflexive qui prend pour objet elle-même ou une entité de même nature.*

La cognition est un terme issu du latin cognitio (connaissance), elle désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement.

Toujours selon Cuq et Gruca (2003), *la notion d'activité métacognitive a vu le jour dans le cadre des sciences cognitives. Elle englobe toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes.*

Méta est donc un suffixe qui vient du grec « Ustà » « *qui veut dire après, au-delà de, avec, il exprime tout à la fois, la réflexion, le changement, la succession, le fait d'aller au-delà, à côté de, entre ou avec. Selon le contexte, le préfixe équivaut au sens de « profond, haut et grand* ». Y. Vacher (2015 :1)

II.3.5 Différentes approches du concept

Considéré comme le principal initiateur de la métacognition, Flavel (1979) affirme que la métacognition recouvre deux aspects : les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale. Ce terme réfère au « savoir » relevant de la cognition et la « régulation » de celle-ci. Toujours selon Flavel (1979), les connaissances que possède un individu sur son propre fonctionnement cognitif porteraient sur différentes variables, le *sujet, la tâche et les stratégies*.

Aussi :

« La plupart des connaissances métacognitives ont trait aux interactions entre ces trois variables, le contrôle repose plutôt sur des expériences métacognitives, c'est-à-dire sur des pensées, des impressions ou des sentiments qui surgissent pendant que l'individu est engagé dans une entreprise cognitive. Ces expériences ont surtout tendance à survenir lorsqu'un individu est aux prises avec une nouvelle situation ou un nouveau problème, ce qui déclenche chez lui des une prise de conscience. Les expériences métacognitives interrompent alors momentanément sa démarche cognitive afin de rendre possibles certains réajustements. Ces prises de conscience constituent une forme de rétroaction interne qui renseigne la personne sur la valeur et l'état de progression de sa démarche. » H. Poissant (1998 : 136, 137)

Les propos de Poissant mettent justement l'accent sur le dynamisme du sujet et sur l'activité exercée par lui, celui-ci, rappelons-le, peut aussi bien être un apprenant en train de construire des connaissances et par là de se construire, qu'un enseignant en train de se former aux nouvelles méthodologies et ce faisant, de développer ses compétences professionnelles. Il ne doit pas donc se limiter aux anciennes pratiques souvent sécurisantes mais aller de l'avant et adopter la posture d'un enseignant en quête de connaissances. Il doit, de ce fait, opérer des pauses cognitives au travers desquelles il s'engage dans une introspection métacognitive qui lui permettra de réajuster, réguler voire totalement opter pour des savoirs et savoir-faire nouveaux. Les processus métacognitifs qu'il engagera feront en sorte qu'il exerce un contrôle sur les situations d'apprentissage. *« En revalorisant le rôle de l'enseignant, la métacognition offre une réflexion et des instruments pouvant, d'une part, contribuer des éventuelles*

difficultés d'apprentissage scolaire et à leur remédiation et, d'autre part, guider une pédagogie générale soucieuse de limiter l'échec scolaire ». P.A.Doudinet *al* (1999 : 10)

Considérée donc comme une composante du processus d'apprentissage, la métacognition se voit de plus en plus citée dans les programmes portés par les théories cognitivistes de l'apprentissage, ces mêmes théories insistent sur la prise en charge des processus métacognitifs dans la planification et la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans ce sens, la métacognition « *réfère à la connaissance que chaque personne a de son propre processus cognitif, mais aussi à l'utilisation de ces connaissances pour effectuer la gestion de ses processus mentaux* » (Flavel, 1979 cité par Lafortune *et al* 1998 : 16).

La métacognition consiste à agir et prendre conscience de sa propre démarche pour s'ouvrir et s'enrichir de celle des autres. Elle concerne aussi bien l'apprenant que l'enseignant, elle exige distanciation, recul voire mise en question de l'agir, que celui-ci soit centré sur l'apprenant (l'agir scolaire) ou sur l'enseignant (l'agir professionnel). Elle exige contrôle et conscientisation afin de rendre le sujet actif et susceptible de développer un regard vigilant et intelligent sur les actions qu'il entreprend, « *l'activité métacognitive permet de gérer la tâche, d'en conduire le déroulement le plus sûrement possible, c'est-à-dire de superviser et d'évaluer les stratégies d'apprentissage qui mènent la tâche à bien. Ainsi, l'activité métacognitive jette, tout au long de l'apprentissage, un regard critique sur sa propre démarche mentale* ». L.Lafortune *et al* (2000 : 20).

Romainville rejoint Lafortune dans la mesure où il définit la métacognition comme « *un domaine à deux composantes : elle concerne d'une part, les connaissances que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler* ». (1998 : 225)

Exercer une activité métacognitive revient à s'attarder sur les processus mentaux et leur fonctionnement, les cognitivistes insistent sur l'activité du sujet dans la prise en compte de la gestion mentale de l'information et du traitement de celle-ci, Dans ce sens, la métacognition est « *cette réflexion sur son fonctionnement cognitif et sur la gestion de son activité mentale qui va favoriser l'accomplissement du processus de traitement de l'information par lequel se produit la construction du savoir* ». Portelance, (1999 : 40)

Le travail de conscientisation qui préside à toute activité métacognitive ne peut se faire sans l'observation par le sujet des démarches et opérations mentales qu'il engage, cet effet miroir lui permet d'exercer un contrôle qui l'amènera à opérer des choix stratégiques en vue de

réaliser une action et surtout de la réussir, à cet égard, les travaux de Flavel, 1979 ; de Lafortune et St- Pierre, 1994, 1996 ont démontré que « *La métacognition est alors centrée sur le regard que la personne pose sur sa démarche mentale* ».

Ce travail sur soi exige un recul, une rétroaction sur les procédures engagées, un sujet ne peut acquérir des connaissances métacognitives qu'à travers des activités conscientes, au travers desquelles il est confronté à des tâches qui peuvent lui paraître faciles à réaliser ou au contraire ardues et qui l'amèneront à réguler, adapter et comparer ce qui appartient au domaine du réalisable ou du difficilement réalisable, et pour atteindre son but il doit adopter une autre posture, engager une autre procédure. Toutes les actions entreprises feront en sorte qu'il acquière une *expérience métacognitive*, celle-ci ne peut avoir lieu que « *s'il a la sensation que quelque chose est difficile à percevoir, à comprendre, à mémoriser ou à résoudre ; s'il a la sensation qu'il est tout près d'atteindre son but cognitif ou, au contraire, qu'il est encore loin ; ou s'il a la sensation que la tâche devient plus facile ou plus difficile qu'elle l'était quelques instants plus tôt* ». Flavel (1987 : 24)

Il doit donc sans cesse s'observer, cet effet miroir (se prendre comme objet d'observation) ne peut avoir lieu sans l'observation et l'écoute de l'autre, sans l'empathie qui permet au sujet justement de se mettre à la place de l'autre en vue de comparer. Si le sujet exerce un travail sur soi, ce travail, cette introspection doit (ou devrait) nécessairement le mener vers la connaissance de l'autre, on n'apprend pas seul : on n'apprend dans l'interaction avec les autres, cette interaction ne peut avoir lieu sans une prise de conscience de soi avec les autres car la « *La métacognition consiste à simultanément agir et prendre conscience de sa propre démarche pour s'ouvrir et s'enrichir de celle des autres* ». (Lafortune et al 2003 : 8)

Delvove insiste sur le rôle que joue la métacognition dans la réussite scolaire, car celle-ci ne peut avoir lieu sans une prise en charge de ses propres démarches et une idée précise de la manière dont il faut s'y prendre pour résoudre des problèmes. Dans ce sens, la métacognition est « *la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde. La métacognition est indissociable de connaissance de soi et de confiance en soi.* » N.Delvove (2005 : 1)

Sandra Bellier insiste également sur la conscientisation qui doit nécessairement accompagner une activité métacognitive, elle affirme donc que :

« La Métacognition consiste à savoir que je sais, ou, plus précisément, à faire prendre conscience qu'il y a eu acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire. La prise de conscience que l'on a apprise et la compréhension de la manière dont on a appris sont un des moyens les plus sûrs de permettre non seulement l'apprentissage mais surtout son appropriation et sa réutilisation dans un contexte parfois peu réceptif. » (2002 : 72)

Selon Yussen, cité par Grangeat et Meirieu (1997), *« La métacognition recouvre un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. La métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion ».* (1997 : 20)

Toutes les définitions et autres caractéristiques de la métacognition s'attardent sur les activités mentales sans lesquelles aucun contrôle, aucun recul, aucune conscientisation ne sont possibles. Beaucoup de chercheurs (dans le domaine de la métacognition) ont proposé des démarches qui consistent à utiliser les discours des étudiants produits lors de l'introspection métacognitive comme objet d'apprentissage. A cet effet, Larochelle & Desautels (1992) parlent de *« perturbation épistémologique »* (epistemological disturbance) au cours de laquelle aussi bien étudiants qu'enseignants réfléchissent sur *« les postulats et les buts de chaque production de connaissance. (...) Cette manière de faire se base sur la présentation de situations problématiques à partir desquelles les étudiants discutent puis prennent comme objet d'étude la structure même des discussions. De cette façon, on favorise une réflexion des élèves sur eux-mêmes en tant que sujets connaissant et producteurs de connaissance. »* Bonelli Majorino.P & al. (1999 : 245)

Nous pensons qu'une telle posture relève du comportement stratégique sans lequel aucune pratique – qu'elle relève de l'activité de l'enseignant ou celle de l'apprenant - ne peut être productive, il nous paraît donc primordial d'introduire telles procédures dans les situations éducatives, elles permettraient une conscientisation effective afin que les enseignants saisissent les enjeux de leur agir professionnel qui amènerait les apprenants à réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage et pourquoi pas sur leur présence en classe.

Toutes les définitions que nous venons d'aborder témoignent de la complexité du concept de la métacognition. Il convient de s'attarder sur ses composantes bien que nous les ayons déjà

citées car nous ne pouvions définir (ou du moins essayer de définir la métacognition) sans citer ses composantes. Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter de les approcher d'une manière plus détaillée.

II-3-6 Les composantes de la métacognition

Beaucoup de chercheurs s'accordent à dire que le concept de métacognition revêt une complexité du fait qu'il ait des composantes qui ont semblé – du moins au début de son apparition (Flavel 1976)- assez différentes car dans ce concept étaient convoqués « *les connaissances métacognitives élaborées par l'individu à propos de sa cognition ainsi que de ses états affectifs et d'habileté de régulation cognitive* »P.Minier(1998 : 263).

Ces chercheurs (Pinard, 1986 ; Paris et Winograd, 1990 ; Romainville ; Noël et Wolf, 1995) vont donc s'atteler à mettre en exergue les liens qui unissent les deux dimensions , leurs recherches leur ont permis « *d'affirmer que les connaissances métacognitives s'élaborent, se raffinent lorsqu'il y a tentatives de régulation et que la gestion des activités cognitives dépend de la qualité et de l'étendue des connaissances métacognitives du sujet en situation d'apprentissage* ».P.Minier(1998 : 263). Il convient donc d'ajouter qu'au moment où le sujet contrôle les démarches qu'il entreprend et construit des méta connaissances, autrement dit, il fait interagir un contenu disciplinaire avec une stratégie en vue de s'approprier un savoir, un savoir -faire et un savoir -être relatifs à ce contenu disciplinaire. Ce faisant, il s'engage dans un processus métacognitif. Nous pouvons dire que les deux dimensions entretiennent des rapports de réciprocité, les connaissances ne se construisent que lorsque les procédures et stratégies mises en place s'affinent et se développent. Sternberg (1984- 1985), Noël, Romainville et Wolfs (1995) ont mis en relief les aspects communs aux deux dimensions qu'il convient d'ailleurs de rappeler : la cognition et la régulation cognitive. Minier résume clairement les caractéristiques communes de ces deux composantes : « *dans les deux cas, il s'agit d'opérations cognitives sur des opérations cognitives. On parle alors d'opérations cognitives d'ordre supérieur, car la pensée elle-même devient le sujet de la réflexion et de l'action consciente* » (1998 : 264)

Lafortune et Saint Pierre (1996) ne manquent pas de s'attarder sur la complexité que revêt le concept de métacognition et affirment que les composantes et le concept lui-même sont loin de faire l'unanimité chez les chercheurs, quelle frontière entre la cognitif et le métacognitif, quelle autre ligne de démarcation entre le conscient, l'inconscient et le conscientisable. A cet effet, donnons-leur la parole :

« Les auteurs dans ce domaine (les composantes de la métacognition) considèrent qu'il ya beaucoup de confusion autour du terme métacognition pour deux raisons, d'abord le même terme comprend les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale. Certains auteurs considèrent qu'on devrait pour mieux cerner le concept, réserver le terme métacognition à l'aspect des connaissances métacognitives (Wellamn, 1981) ; Gleitman, 1987). D'autres, au contraire préfèrent l'utiliser exclusivement dans le sens de contrôle et de régulation de processus mentaux (Noël, 1991). De plus, la difficulté de mettre des frontières claires entre ce qui est cognitif et ce qui est métacognitif rend l'usage du terme encore plus confus. (...) Les discussions autour du caractère conscient ou inconscient de la métacognition ajoutent aussi à la confusion ». (Lafortune et Saint Pierre, 1997 : 30)

Plus près de nous, Romainville(2007) affirme que :

« La métacognition constitue un concept à double composante, l'une déclarative et l'autre procédurale. La première composante de la métacognition a trait à l'ensemble des connaissances que l'élève se construit consciemment, au fur et à mesure de sa scolarité, à propos de ses actes mentaux. La seconde composante de la métacognition a trait à la capacité de l'élève à réguler ses manières d'apprendre, c'est-à-dire les planifier (fixer le nombre et l'horaire des réactivations, par exemple), contrôler leur mise en œuvre et les ajuster si nécessaire après en avoir évalué les effets ». (2007 : 3et 4)

Toujours dans le même article, Romainville insiste sur la prise de conscience même s'il ne parle pas de troisième composante – du moins dans cet article - il dit : « *Quelle que soit la composante envisagée, la métacognition est donc fondamentalement une opération de mise à distance consciente des apprentissages. Elle suppose, de la part de l'élève, une sorte d'intuition de ce qui se passe dans son esprit en termes d'opérations cognitives, ce qui correspond à une dimension majeure de la conscience, parfois appelée expresse ou réflexe* ». (2007 :4)

Tous ces auteurs s'accordent donc à dire que la métacognition comprend trois composantes, autrement dit, un sujet inscrit dans une perspective métacognitive doit posséder des connaissances métacognitives qui sont actualisées et mises en œuvre grâce à une gestion de l'activité mentale (d'où l'apport considérable des sciences cognitives aux sciences de l'éducation) et enfin, ce même sujet doit être conscient des toutes les activités mentales mobilisées.

II-3-7 les connaissances métacognitives :

Elles se déclinent en trois catégories : les connaissances au sujet des personnes, au sujet de la tâche et au sujet des stratégies.

1/ Les connaissances au sujet des personnes :

Flavel (1987) distingue trois types de connaissances inhérentes aux personnes :

➤ Intra-individuelles :

Elles relèvent de toutes les connaissances qu'un sujet a de lui-même, de ses compétences et capacités dans des domaines particuliers, il peut aussi être conscient de ses limites dans tel ou tel domaine.

➤ Interindividuelles :

Elles réfèrent à toutes les connaissances qu'un sujet peut avoir des autres, ces connaissances n'ont lieu que dans un processus comparatif, le sujet se compare à un autre sujet en vue de se confronter, se mesurer à lui.

➤ Universelles :

Ces connaissances relèvent de tout ce que sait un sujet sur « *le fonctionnement de la pensée humaine en général : par exemple, nous savons que la mémoire à court terme est limitée quant à sa capacité et sa durée* ». L.Lafortune et L. Saint-Pierre.L (1996 : 23)

Nous pouvons donc dire que l'expérience métacognitive implique un sujet en interaction avec lui-même à savoir en interaction avec ses propres connaissances, nous pouvons rapprocher ce type de connaissance des thèses piagétienne selon lesquelles le sujet construit ses connaissances en faisant interagir la structures initiale de ses connaissances (connaissances antérieures) avec les informations provenant du milieu.

Les connaissances relèvent également des interactions avec autrui, d'où l'importance des interactions sociales, car l'individu ne peut s'empêcher de s'auto évaluer et cette autoévaluation ne peut avoir lieu que dans un processus de comparaison à l'autre, d'où tout l'intérêt des approches interactionnelles et socioconstructivistes aussi bien celles relevant des thèses de Vysotsky que celles de Bruner.

Et enfin, les connaissances inhérentes à l'Homme (au sens générique du terme), à la pensée humaine et à son développement doivent permettre une meilleure prise en charge de soi-même.

2/ Les connaissances au sujet des tâches

Elles concernent la nature de la tâche, son importance, les niveaux exigés en vue de sa réalisation, ces connaissances « *concernent la portée, l'étendue, la demande ou les exigences d'une tâche, mais aussi les facteurs et les conditions faisant qu'une tâche est plus difficile qu'une autre* ». L.Lafortune et L.Saint-Pierre (1996 : 23).

Dans le cadre d'une pratique de classe, l'enseignant doit être en mesure de sélectionner les différentes tâches qu'il doit accomplir et, ce faisant, d'être capable de maîtriser l'étendue de cette tâche, cette activité métacognitive devra lui permettre d'ajuster son agir professionnel, en vue d'anticiper les réactions de ses apprenants, d'adopter des stratégies d'enseignement différentes variées, efficaces et pertinentes. La connaissance de la tâche lui permet de prendre du recul et de ne pas perdre de vue ses objectifs d'apprentissage, son public et sa raison d'être au sein même de la classe.

3/ Les connaissances au sujet des stratégies

Ces connaissances sont relatives aux stratégies d'apprentissage adoptées par les apprenants, elles réfèrent également aux stratégies d'enseignement, elles permettent au sujet – enseignant ou apprenant- de prendre conscience de leur pertinence et leur utilité. Ces connaissances que nous qualifierons de pragmatiques ou de conditionnelles relèvent du comportement stratégique, elles doivent permettre au sujet de savoir pourquoi, quand et où il doit adopter tel ou tel comportement, exécuter telle ou telle tâche. Tardif (1999) en distingue trois types : les stratégies cognitives, métacognitives et socio affectives.

Selon Lafortune et Saint-Pierre, les connaissances métacognitives peuvent être erronées. Au demeurant, quelles qu'elles soient, erronées ou pas, elles jouent un rôle dans la gestion des processus mentaux. La connaissance des stratégies n'implique pas nécessairement une réussite de la tâche. En effet, un apprenant ou un enseignant peut être conscient de la stratégie à mobiliser, il peut être conscient de son efficacité, voire sa pertinence ou élégance, toutefois, il peut ne pas réussir à réaliser la tâche ou à résoudre le problème, nous aborderons dans ce chapitre l'importance de la prise de conscience dans l'exécution d'une tâche et nous pouvons d'emblée affirmer que la conscientisation est une condition nécessaire, certes mais non

suffisante car , « *la connaissance d'une stratégie ne garantie pas que celle-ci sera utilisée lorsque le besoin s'en fera sentir* ».Romainville (1993 : 14)

II.3.8La gestion de l'activité mentale

Les habiletés cognitives amènent le sujet à exercer un contrôle sur l'utilisation et l'adaptation des connaissances métacognitives. En ce sens, « *La gestion de l'activité consiste en une série de réflexions accompagnant l'activité cognitive ainsi qu'en une suite de décisions visant soit à poursuivre l'activité, soit à la modifier* ».Lafortune et Saint-Pierre (1996 : 23)

La gestion de l'activité mentale se décline en stratégies de planification, de contrôle et de régulation.

1/ Les stratégies de planification

Elles relèvent de la gestion de la pensée et exigent un travail d'anticipation dans la mesure où le sujet se projette dans la tâche afin de répertorier toutes les informations utiles à son exécution. Ces informations permettent au sujet d'analyser la tâche en vue de s'assigner des objectifs, de délimiter l'action dans la durée, d'estimer le taux de réussite car c'est à partir « *d'une analyse de la tâche à faire et d'un examen de ses caractéristiques et de ses exigences qu'une stratégies ou une autre est choisie, que la tâche est partagée en sous-objectifs à atteindre, que les chances des succès sont évaluées, que le temps nécessaire est estimé ou que sont prévues les étapes à suivre* ».Lafortuneet Saint-Pierre (1996 : 25)

2/ La stratégie de contrôle

Le contrôle relève de toutes les actions et autres décisions qu'entreprend un sujet en vue de recueillir le maximum d'informations sur les activités cognitives mobilisées. Ce contrôle est un préalable à la régulation.

Pour analyser les décisions relatives au contrôle, Kluwe (1987) (cité par La fortune et Saint Pierre) propose de les subdiviser en catégories, celles-ci sont au nombre de quatre :

- a- *La classification* : permet d'identifier le type d'activité cognitive que le sujet est entrain d'effectuer, elle lui permet de répondre à la question : *que suis en train de faire ?* La classification exige un effort de verbalisation et la maîtrise des concepts susceptibles de permettre au sujet de « *parler de cognition et d'identifier les processus* » (Lafortune et Saint Pierre (1996 : 26)

- b- *La vérification* : Toujours selon Kluwe relève de la manière dont le sujet réalise une activité cognitive, elle l'informe sur les progrès réalisés. Nous pouvons donc dire que la vérification relève d'avantage du « *comment* ».
- c- *L'évaluation* : elle permet au sujet de porter des jugements sur la qualité d'une activité cognitive et notamment sur la pertinence (ou non), l'efficacité (ou non) et l'élégance (ou non) de la stratégie déployée en vue de réaliser cette activité.
- d- *L'anticipation* : permet de prévoir des solutions possibles, elles permettent au sujet de se projeter dans l'activité en vue d'essayer d'en percevoir les résultats attendus.

Pour nous résumer, donnons la parole aux deux auteures :

« *Les activités de contrôle sont reliées à la surveillance de ce qu'on fait, à la vérification des progrès et à l'évaluation de la conformité et de la pertinence des étapes suivies, des résultats obtenus ou des stratégies utilisées* ». (1997 : 26)

II.3.9 La régulation

La régulation consiste à prendre en charge toutes les actions entreprises par le sujet en vue d'apporter des correctifs à l'activité cognitive, elle exige donc réflexivité et distanciation, c'est à ce niveau de l'activité mentale que le sujet prend de décisions qui l'amèneront soit à changer de stratégie, soit à abandonner une procédure ou à continuer.

Selon Kluwe, il existe quatre types de processus de régulation :

a- la régulation de la capacité de traitement de l'information

Cette régulation concerne tous les efforts déployés en vue de réaliser une tâche et la manière dont ces efforts sont répartis et mobiliser, il s'agira essentiellement de vérifier si le sujet opère une répartition équitable quant à toutes les actions et toutes les procédures qu'il mobilisera en vue d'exécuter une tâche.

b- la régulation du matériel traité

Dans ce type de régulation, il s'agira essentiellement de voir si le sujet traite le matériel pédagogique, les supports d'une manière judicieuse et efficace, combien de temps va-t-il consacrer à faire une lecture périphérique d'un texte, quel temps va-t-il accorder à l'analyse des réseaux sémantiques contenus dans ce texte ... Il s'agira de voir si le temps consacré à telle ou telle opération est adapté à l'importance de l'opération.

c- la régulation de l'intensité du traitement :

Cette régulation concerne « *le degré d'insistance investi dans une tâche : le nombre de fois qu'on est prêt à recommencer une expérience, la durée qu'on y alloue, le changement de stratégie pour une autre plus longue mais plus sûre* ».Lafortune et Saint-Pierre (1996 : 27). Elle permet au sujet d'exercer un contrôle sur la durée, les moyens et les stratégies mobilisées, tous les choix opérés sont tributaires de l'importance de la tâche est des opérations permettant sa réalisation, il faut qu'il y ait un équilibre et une adéquation entre moyens, efforts et stratégies.

d- la régulation de la vitesse du traitement

Toutes les opérations entreprises sont traitées dans la durée et d'une manière différente, il ne s'agira pas d'accorder beaucoup de temps à une opération qui n'en nécessite pas et expédier une autre opération dont l'importance est avérée. Le sujet doit faire des choix judicieux quant à la durée consacrée à la réalisation des différentes composantes d'une tâche.

Nous constatons que, selon Kluwe, la régulation réfère à plusieurs facteurs, ceux-ci sont pensés en termes de stratégie, de matériel pédagogique, de durée et de vitesse. Nous pensons que les deux dernières régulations pourraient être regroupées en une seule. Toutes les régulations sont importantes et un enseignant doit prendre conscience de leur importance afin d'inciter son apprenant à adopter un comportement stratégique et nous savons qu'il ne peut y avoir de comportement stratégique sans un travail de conscientisation qui nécessite des choix en terme de stratégies ,de temps, de durée et de manipulation de supports et autre matériel pédagogique.

Et, par ailleurs , du côté des pratiques des enseignants , il s'agira essentiellement d'opérer également des choix quant aux gestes professionnels, la régulation s'inscrit aussi bien dans une logique d'apprentissage que dans une logique d'enseignement , or, un enseignant ne peut exiger d'un élève une introspection métacognitive et un travail de conscientisation , si lui-même ne s'inscrit pas dans une telle perspective , il lui faudra opter pour des actions pertinentes et efficaces , il faudrait qu'il fasse des choix qui lui permettront de développer des compétences professionnelles susceptibles de lui permettre d'opérer des retours sur soi, un travail sur soi et une distanciation sans lesquels toute action de formation ou d'autoformation peut s'avérer vaine voire inutile , d'où l'intérêt d'une formation orientée vers le développement des compétence réflexives et métacognitives des PES de français.

Les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale ne font pas la métacognition, celle-ci ne peut se manifester sans une prise de conscience du sujet de toutes les connaissances acquises et de la manière dont il les traite.

e. Le processus de contrôle

Le contrôle ou plus exactement les processus cognitifs de contrôle sont apparus en psychologie parallèlement aux travaux sur l'intelligence artificielle, l'étude de ces processus va notamment se développer dans les années 60 grâce à un « *modèle psychologique d'origine cybernétique* » appelé TOTE (Test Operate Test Exit) de Miller, Galanter & Pribram. Dans ce modèle, « *était souligné de manière claire le rôle d'un système de contrôle (Test) dont la fonction est de vérifier et de guider l'activité qui suit. Le feed-back et le contrôle forment dans ce modèle l'unité élémentaire et par conséquent fondamentale du comportement.* » G. Mazzoni (1999 : 32). Dans notre cas, l'activité concernerait l'agir enseignant au travers duquel l'enseignant anticiperait ses gestes professionnels et serait en mesure d'émettre un jugement constructif en opérant des retours sur l'activité proprement dite. Ces retours exigent un travail sur soi, une certaine manière de se comporter, le comportement dont parle Mazzoni relèverait de *l'agir enseignant*, les PES de français doivent, de ce fait, exercer un contrôle sur toutes les actions entreprises en classe et au-delà, le travail pré pédagogique étant considéré comme une composante de la situation d'enseignement/ apprentissage. Le feed-back et le contrôle permettent le processus de conscientisation qui devrait accompagner l'agir enseignant, sans ce travail de conscientisation les compétences réflexives et métacognitives s'avèrent problématiques.

II.3-10 Prise de conscience de l'activité mentale

a. Conscience et métacognition :

A ce niveau de notre réflexion, Il apparaît indéniable que toute activité métacognitive doit essentiellement être accompagnée d'une prise de conscience, il est vrai que souvent la métacognition se cantonne dans le domaine de l'inconscient, car il arrive aux élèves (aux enseignants aussi) d'effectuer des tâches, souvent de les réussir sans être toutefois conscients de la manière dont ils ont procédé, des démarches utilisées et des stratégies mobilisées. Au cours de notre enquête, nous avons constaté que les apprenants sont, non seulement, étonnés qu'on leur demande « *comment ils ont fait et pourquoi ils l'ont fait ainsi* » mais leur réponse nous a souvent déconcertée puisque le « *j'ai fait comme ça* » (accompagné d'un hochement

d'épaule) revenait souvent dans leurs réponses. Un apprenant à même dit à son camarade : « *ne réponds pas, c'est un piège* » !

Dans cette optique, il ne s'agit pas de réussir des actions, il faudrait également comprendre quels choix, quelles procédures, quelles stratégies ont présidé à la réussite ou à l'échec d'une telle action, « *En bref, identifier les informations pertinentes, mettre en lien ces informations en formulant une hypothèse, chercher de nouvelles informations pour valider ou invalider l'hypothèse, et recommencer tant que la bonne solution n'est pas trouvée, c'est ce parcours qui s'appelle raisonner. Tout simplement, cette habileté mentale est une compétence socle pour comprendre et apprendre* » N.Delvolve (2005 : 1). A cet effet, dans « Comprendre et Réussir » (1974), Piaget insiste sur la compréhension, celle-ci ne peut avoir lieu sans un travail de conscientisation, il convient, dès lors de rendre accessible à la conscience toute activité mentale, quels rapports peuvent entretenir conscience et métacognition ?

L'activité mentale doit être accessible à la conscience, la prise de conscience enrichit les connaissances métacognitives, ces dernières, une fois installées, permettent au sujet d'améliorer la gestion des activités mentales ultérieures. Dès lors, il « *paraît nécessaire, lors de l'apprentissage, et par conséquent lors de l'enseignement, de faire surgir au niveau de la conscience, les réflexions de nature métacognitive devant accompagner la tâche. C'est une condition essentielle pour qu'il soit possible d'interagir et de faire interagir afin de développer de nouvelles habiletés métacognitives* ».Lafortune et Saint pierre (1996 : 28)

Toutefois, les processus métacognitifs sont souvent inconscients, pour les conscientiser il faut les verbaliser, les enseignants doivent en conséquence, apprendre à leurs élèves à verbaliser toutes les actions entreprises et pour qu'ils puissent installer et développer ces processus métacognitifs, il est indéniable, qu'eux aussi doivent recourir à la verbalisation de tous leurs gestes en classe et en dehors de celle-ci. Si la métacognition et la prise de conscience s'avèrent importantes dans les situations d'enseignement/apprentissage, elles le sont autant dans les dispositifs de formation des enseignants, pour que ceux-ci soient conscients de l'importance de la prise en charge de la dimension métacognitive dans les apprentissages.

La verbalisation des gestes professionnels est donc incontournable, la réflexivité ne peut être conçue sans une prise de conscience de la part de l'enseignant, la verbalisation et les échanges entre soi et entre les pairs favorisent la prise de conscience du fonctionnement et de la pensée et des gestes professionnels et, pour ce faire, l'enseignant doit opérer des retours sur sa démarche ou sur son activité cognitive, il doit donc être capable de la verbaliser en vue de

porter un jugement sur sa pertinence et son efficacité. *Et, « bien que ce retour se fasse intérieurement, il implique que puisse être communiqué aux autres les stratégies utilisées ainsi que les raisons pour lesquelles elles ont été choisies, leur déroulement, leurs résultats, leurs lacunes, leurs conditions de réalisation. »* (Lafortune et Saint pierre.1996 .p 29)

b.Comment prendre conscience des processus mentaux ?

Il convient, à ce niveau de nos propos sur la métacognition, de nous interroger sur les techniques susceptibles d'amener un sujet quel qu'il soit – apprenant ou enseignant - à prendre conscience de ses processus mentaux et à les contrôler.

Plusieurs chercheurs se sont attardés sur les techniques susceptibles d'amener un sujet (apprenant ou enseignant) à prendre conscience de ses processus mentaux et à les contrôler.

Citons, à titre d'exemple, les travaux de Gray (1991), Mayer (1987) et Polya (1965) :

Gray.S (1991) propose la démarche suivante :

- pour aider à planifier sa démarche : il faut prévoir des questions et choisir les notions nécessaires à la résolution du problème.
- pour développer le contrôle et la régulation de sa compréhension : il s'agira de reformuler, réécrire dans ses propres mots toutes les données du problème à résoudre, il faudra également définir les relations entre les données du problème.
- pour développer une variété de stratégies : le meilleur moyen, toujours selon Gray, est de développer plusieurs stratégies et de travailler en groupe afin d'essayer ensemble de trouver des stratégies permettant de résoudre le problème. C'est donc, grâce à un travail de mutualisation et de confrontation que les sujets parviennent à résoudre des problèmes, cette confrontation permettra leur permettra de comparer et d'opérer des choix en vue d'opter pour la démarche la plus efficace.
- pour développer le contrôle et la régulation : il s'agira de gérer les erreurs, de les identifier en vue d'essayer d'y remédier.
- pour enrichir son répertoire de stratégies : toutes les étapes par lesquelles vient de passer le sujet devraient lui permettre d'enrichir son répertoire de stratégies, de les noter en vue d'une réutilisation, cette dernière étape devrait lui permettre

d'effectuer un travail de discrimination en vue de ne garder que les stratégies efficaces et pertinentes.

b-Polya (1965) propose le modèle suivant :

- comprendre le problème : il s'agira essentiellement de formuler le problème, d'en identifier les données, de les hiérarchiser.
- concevoir un plan : dans cette étape, Polya propose au sujet de se poser des questions sur le problème à traiter, l'a-t-il déjà rencontré ? Dans quelle situation a-t-il rencontré un problème similaire ?
- mettre le plan à exécution : il s'agira de vérifier chaque étape, de voir si aucune n'a été omise.
- examiner la solution obtenue : il s'agira de vérifier le raisonnement, de voir si même résultat peut être obtenu en adoptant une autre stratégie. Le sujet peut également voir s'il ne peut utiliser la même méthode pour résoudre un autre problème.

c- Mayer (1987) propose un modèle qui permet aux sujets de résoudre des problèmes :

- traduction de l'énoncé : le reformuler dans d'autres mots, énoncer le but à atteindre.
- représentation du problème : identifier le problème, en mathématiques, le représenter sous forme de diagramme, de schéma ou sous forme numérique.
- choix des stratégies : le sujet doit s'assigner des objectifs, opérer des choix pertinents en vue réaliser les opérations nécessaires. Il doit également être capable de tirer des conclusions.

Les travaux sus-cités ont surtout porté sur l'enseignement/apprentissage des mathématiques. Nous pouvons, au demeurant, les mettre en œuvre dans d'autres champs disciplinaires.

Comme nous venons de le constater, la métacognition revêt un caractère complexe, cette complexité résulte du fait que la réflexion sur l'action exige, au préalable, de définir, d'identifier et de circonscrire l'action. Il faudrait aussi être en mesure d'identifier les processus mentaux susceptibles d'amener un sujet à conscientiser, à rendre accessible à la conscience toutes les actions effectuées, tous les choix et autres décisions qui l'amèneraient à opter pour tel ou tel geste.

Lafortune et Saint-Pierre (1996, p : 31) ont résumé dans le tableau qui suit les trois aspects métacognitifs :

3. Prise de conscience de son activité	<p>1. Connaissances métacognitives :</p> <p>A. Connaissances des personnes (soi, les autres, la personne en général)</p> <p>B. Connaissance de la tâche (ses exigences, ses objectifs)</p> <p>C. Connaissances des stratégies (cognitives, affectives, métacognitives)</p>
	<p>2. Gestion de l'activité de l'activité mentale : Planification-Contrôle-Régulation</p>

Tableau N° 8 : Les aspects métacognitifs

Quelle que soit la composante envisagée, la métacognition est donc fondamentalement une opération de mise à distance consciente des situations d'enseignement / apprentissages. Elle suppose, aussi bien de la part de l'élève que de l'enseignant, « *une sorte d'intuition de ce qui se passe dans son esprit en termes d'opérations cognitives, ce qui correspond à une dimension majeure de la conscience, parfois appelée expresse ou réflexe* (Pinard, 1989 cité par Romaiville). Grâce au contrôle exercé par le sujet, l'activité métacognitive favorise l'autonomie qui lui permettra de prendre en charge, de piloter lui-même son activité intellectuelle.

II-3-11 Métacognition et Méta connaissances

La métacognition implique nécessairement une activité consciente du sujet, celui-ci doit exercer un contrôle quelle que soit la nature de l'activité à laquelle il s'adonne, Outre les connaissances qu'il doit mobiliser (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles), il doit également convoquer des méta connaissances, le préfixe « méta » impliquant nécessairement un recul et un travail sur soi.

Qu'en est-il de ce type de connaissances, différent-elles des connaissances proprement dites, quelles sont leurs caractéristiques et dans quelle mesure peuvent-elles favoriser le regard « méta » ?

En réponse à ces questions, plusieurs spécialistes de la métacognition ont proposé des modèles de connaissances métacognitives, parmi lesquels (Brown /1978/1980), Baker & Brown/1982), Chi /1984). Ces modèles dérivent tous du modèle fondateur de Flavel, nous allons présenter celui de Minier (2000) car il s'est enrichi des modèles qui l'ont précédé.

- Le modèle de de Minier (2000)

L'individu construit des connaissances métacognitives sur :

➤ *La personne*

Connaissances relatives à lui-même en tant qu'apprenant.

Connaissances sur son rythme d'apprentissage, sur les facteurs affectifs et sociaux qui le stimulent ou le freinent, sur la manière dont il s'évalue. Savoirs concernant les croyances, les valeurs et attitudes qu'il adopte devant les tâches d'un domaine.

➤ *La tâche*

Connaissances à propos de la tâche à réaliser (ses caractéristiques, son niveau de complexité, son ampleur, les exigences liées à sa réalisation).

➤ *Les stratégies cognitives*

Stratégies que l'individu utilise pour procéder à une organisation plus cohérente de ses conceptions en vue de comprendre plus efficacement les objets et les phénomènes.

➤ *Les stratégies métacognitives*

Elles concernent les stratégies métacognitives générales et particulières pour contrôler les progrès réalisés.

➤ *Les stratégies motivationnelles*

Elles réfèrent aux stratégies visant à maintenir la motivation initiale.

➤ *Les stratégies méta motivationnelles*

Réflexion sur notre comportement et les moyens de les maintenir. Elaborer une représentation d'une intention comportementale, établir un lien entre une intention et un plan d'action.

➤ *les objectifs visés* : ils permettent la régulation et réfèrent aux actions effectuées par le sujet.

Nous venons d'interroger un concept – clé de notre recherche, un concept et une compétence. Ce concept a toujours été au centre des situations d'enseignement/apprentissage, beaucoup de pédagogues, de psychopédagogues sans le nommer ont en fait référence dans leurs travaux. Nous en avons fait une compétence- clé, une compétence méthodologique qui, une fois installée et/ou développée, permet au sujet (enseignant ou apprenant) d'exercer un contrôle sur ses apprentissages, sur ses pratiques de classe. Ce contrôle permet conscientisation, prise de recul et autonomie. Dans le chapitre suivant, nous allons interroger l'interface de la métacognition : la réflexivité car, rappelons-le, nous posons le problème suivant : une formation à la métacognition et à la réflexivité permet-elle aux enseignants de respecter es principes inhérents à la réforme, de se distancier par rapport à leurs pratiques de classes pour s'adapter aux changements et évoluer.

Quelle transition pour ce chapitre ? Donnons la parole à Le Boterf pour assurer la transition entre la métacognition et la réflexivité : il insiste sur le « *savoir réussir et savoir comprendre pourquoi et comment on réussit* ». Il évoque la métacognition et le retour réflexif :

« *Réussir seulement ne peut rendre compte de l'autonomie du sujet, c'est-à-dire de sa capacité à autoréguler ses actions, à compter sur ses propres ressources, mais aussi à chercher des ressources complémentaires et à transférer. Il convient de distinguer deux axes, celui de l'activité, celui de la distanciation. Ce dernier correspond à la métacognition, c'est-à-dire au retour réflexif du sujet sur les combinaisons de ressources et les stratégies d'action qu'il a mises en œuvre* » G. Le Boterf, (2003 : 65).

II- 3-2 la réflexivité

Nous avons consacré la première partie de ce chapitre à la métacognition, nous nous proposons, dans cette seconde partie du chapitre, d'aborder une autre dimension de la métacognition : la réflexivité, la première ne saurait être fonctionnalisée, opérationnalisée sans la seconde. Pour enclencher des processus métacognitifs, il faut adopter une posture réflexive. Pour ce faire, nous allons circonscrire le contexte d'émergence de la réflexivité, la définir, interroger les champs conceptuels dans lesquels elle a été appréhendée, les modèles de réflexivité nous permettront de voir l'évolution du concept.

II-3-2-1 Contexte d'émergence d'un concept non encore stabilisé

Nous devons à Dewey (1933) et Schön (1983), le concept de réflexivité et de pratique réflexive. Les sciences de l'éducation ont récupéré ce concept vers la fin des années 80, grâce aux travaux de Richardson (1990). En sociologie, ce concept a été introduit par Bourdieu (1978) qui l'a appliqué au travail du sociologue.

Approches linguistiques du terme :

La réflexivité n'est pas le réflexe, elle n'est pas non plus la réflexion, bien que l'étymologie soit commune.

Le préfixe « Re », dans réflexe, réflexion, réflexivité renvoie à un retour sur l'objet ou sur soi-même. « *Dans la mesure où ce retour implique le sujet de l'observation ou la description dans l'observation, la réflexivité boucle la réflexion sur elle-même.* » (Vanderberghe).

« *La notion de réflexivité est d'abord une donnée de la physique qui décline le retour, le renvoi. Mais son domaine est vaste ; ses composantes ou ses dérivés concernent à la fois le temps : réfléchir, prendre le temps d'approfondir ou faire un arrêt sur image et à la fois une réorientation : faire repartir une onde, une particule dans le milieu d'où elle provient* » R. Roussillon (2012 : 1)

Le terme réflexion vient du latin « *reflexio* » qui signifie « *action de tourner en arrière, de retourner* ».

Les auteurs du dictionnaire Le Robert (2011), renvoient à une acception qui date du 17^{ième} S. Au sens figuré, « *Réfléchir = « un retour de la pensée sur elle-même », « se réfléchir sur*

soi » « *se recueillir* », Faire usage de la réflexion= « *penser, calculer, chercher, cogiter, concentrer (se), délibérer, méditer, observer, recueillir (se), rentrer en soi-même, replier (se), ruminer, songer* ».

Dans l'usage courant, le mot réflexion est synonyme de « *raisonnement* ». On réfléchit avant d'agir, la réflexion précède l'action mais dans l'acception qui est la nôtre, la réflexion doit accompagner l'action, elle doit la guider, elle est d'ordre cognitif.

II-3-2-2 Essai de définition

En philosophie et en psychologie :

-« *la réflexivité renvoie à la réflexion se prenant elle-même pour objet, propriété consistant à pouvoir réfléchir sur soi-même.* » Maritain (1936 : 34)

- La réflexivité, « *c'est la réflexion spontanée se prenant elle-même pour objet et se thématissant sur un plan spéculatif, scientifique, en élaborant des critères épistémologiques d'ordre rationnel.* » H.Duméry (1962 : 247)

Dans ces deux définitions, la réflexivité est considérée comme une réflexion sur la réflexion, une sorte de méta-réflexion.

Le réfléchissement, selon Piaget consiste « *à laisser revenir à l'esprit des informations « perdues », des informations non conscientes et pourtant vécues, et qui ont contribué au résultat auquel on est arrivé : ce que j'ai aperçu, fugacement.* » A.Balas-Chanel, (2012 : 14)

Selon le psychologue de l'intelligence, le « réfléchissement », la « réflexion » et « l'abstraction réfléchissante » se manifestent à tous les stades du développement de l'être humain, d'où l'intérêt d'en étudier les différentes manifestations dans des situations de formation continue.

Il ajoute, « *aux niveaux supérieurs, lorsque la réflexion est œuvre de pensée, il faut encore distinguer entre son processus en tant que construction, et sa thématisation rétroactive, qui devient alors une réflexion sur la réflexion : nous parlerons en ce cas d'« abstraction réfléchie » ou de pensée réflexive* ». J.Piaget (1950 : 73)

Nous constatons que cette abstraction réfléchie est également synonyme de réflexivité chez le psychologue de l'intelligence. Les abstractions réfléchies « *prennent place sur les différents*

paliers de réfléchissement, dont elles constituent en chaque cas un secteur privilégié rendant possibles de nouvelles réflexions. »C. Guillaumin (2009 : 89)

Les définitions du concept de « *réflexivité* » ne font pas l'unanimité, nous venons d'en approcher (ou du moins d'essayer) le sens en convoquant les termes dérivés, cela nous a peut-être permis de dire ce que n'est pas la réflexivité, mais pas ce qu'elle est.

Le mot « *réflexivité* » est accolé à d'autres termes tels que : activité réflexive, posture ou attitudes réflexives, praticien réflexif, modèles réflexifs et compétence réflexive, ces expressions renvoient à la même sphère conceptuelle. Toutefois, l'abondance lexicale témoigne de la complexité à définir la réflexivité, à la mettre en œuvre ou à l'évaluer. A ce titre, la réflexivité peut être « *un concept jugé comme peu clair, risquant de devenir un simple slogan de réforme éducative* ». S.Collin, (cité par A.Derobertmeasure2012 :47)

Selon Bertucci, La réflexivité « *est l'aptitude du sujet à envisager sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences, autrement dit, la pratique de la réflexivité constitue la possibilité qu'a tout acteur social d'examiner sa situation et son action.* ». M.M Bertucci (2014 : 91)

Le discours utilisé par Bertucci inscrit la réflexivité dans un processus dynamique qui se situe en amont et en aval d'une activité, car le sujet analyse la naissance de l'activité, (avant), les procédés mobilisés (pendant) et les conséquences, les résultats (après). La citation rejoint les modèles de Kolb et de Jorroque nous aborderons dans les modèles de la réflexivité.

Ramos (2014) définit la réflexivité comme « *la capacité à observer ses propres mises en situations professionnelles dans toutes leurs composantes (préparations, mise en œuvre, ...) et à les lire, c'est-à-dire à leur attribuer des significations en repérant le relief, en identifiant les éléments saillants, les aspérités, de façon à les analyser et les organiser, à mieux en comprendre les tenants et les aboutissants pour, au final, enrichir et adapter son action professionnelle* ».M.Ramos (2014 :2)

Quant à nous, nous envisageons la réflexivité comme des retours en arrière, ou des arrêts au moment de l'action, nous la concevons également comme un travail sur soi, une analyse qui permettrait un meilleur-agir, autrement dit, un agir qui mène vers la construction et le développement des compétences professionnelles. Ces compétences ne se limitent pas à la maîtrise du savoir, les compétences sont un tout complexe et dynamique :

«Elles englobent les savoirs mais ne s'y enferment pas! Au contraire des connaissances qui sont des représentations organisées de la réalité, les compétences sont des capacités d'action. Manifester des compétences professionnelles, c'est de façon générale, face à une situation complexe, être capable en cours ou à l'issue d'une action, de tirer certains enseignements pour une autre fois(...) A mes yeux, la compétence ne suppose pas l'immédiateté, elle admet la réflexivité et le détour analytique. La réflexivité est donc au cœur de l'agir avec compétence. »Ph. Perrenoud (1999 : 137et 167)

La réflexivité est l'essence même de la compétence, agir avec compétence, c'est être capable de faire un travail sur soi, d'opérer des pauses, de s'arrêter pour analyser les tenants et les aboutissants d'une action. Agir avec compétence c'est également opérer des retours en arrière en vue de repérer les difficultés, les obstacles, le repérage permet une meilleure identification des constituants d'un agir, et par là, une possible amélioration de ce dernier.

Avant d'aborder les caractéristiques d'un praticien réflexif, un détour par la pensée et par les travaux d'Edgar Morin nous paraît inéluctable, ne pas convoquer l'auteur de la « *La Connaissance sur la Connaissance*(1986), serait réducteur. Pourquoi ?

Pour définir et analyser la Connaissance, Morin opte pour un paradigme dont il peut revendiquer la paternité : « la complexité », la connaissance est complexe, et connaître la connaissance est plus complexe encore. Il dit dans ce sens : « *la connaissance de la connaissance est, dès le départ, un paradoxe inéluctable. (...) En bref, aucun système cognitif ne saurait se connaître exhaustivement ni se valider complètement à partir de ses propres instruments de connaissance. C'est dire que le renoncement à la complétude et à l'exhaustivité est une des conditions de la connaissance de la connaissance* ». E.Morin. (1986: 17)

Cette « *connaissance de la connaissance* » ne peut être sans des détours et des pauses réflexifs, toute connaissance est objet de réflexion, le résultat de cette réflexion est une « *connaissance de second degré, une aptitude réflexive propre à l'esprit humain* » .(ibid p : 17) Le philosophe définit l'intelligence comme un « *art stratégique, la pensée comme art dialogique et art de conception, la conscience comme art réflexif.* »

La réflexion est définie par Morin « *comme un retour de l'esprit via le langage* ». Notre pensée va vers Vygotski et l'importance qu'il accorde au langage dans le développement de

la pensée, nous pensons à la verbalisation, processus et procédé qui permettent au sujet de se dire en train de faire et, ce faisant, de se contruire.

Laissons Morin définir la (sa) réflexivité :

« La réflexivité de l'esprit à lui-même constitue une boucle réflexive qui produit, selon l'intention du sujet, la conscience de soi, la conscience des objets de connaissance, la conscience de sa connaissance (...) Ce n'est pas seulement a posteriori que la conscience intervient : c'est aussi dans le cours même de la connaissance, de la pensée ou de l'action, ainsi la pensée peut se penser en se faisant, dans son mouvement même. Il y a deux branches dans la conscience : d'une part la conscience cognitive (connaissances des activités de l'esprit par ces activités), d'autre part, la conscience de soi (connaissance réflexive de soi) » E.Morin(1986 : 191/192)

Ces propos ne sont, certes pas tenus par un pédagogue, ni par un didacticien, ils s'inscrivent dans une portée philosophique mais, sans trop forcer la citation de Morin, nous relevons des similitudes avec les définitions précédentes (réflexion pendant ; pensée en actes, boucle réflexive (que nous retrouverons dans les modèles cycliques, dans les processus...))

II-3-2-3 Qu'est-ce qu'un praticien réflexif ?

La réflexion sur le praticien réflexif n'a cessé d'alimenter les recherches depuis les travaux de Dewey (1933/1347/1993) et le concept de « reflective action ». L'idée de réfléchir sa pratique ou réfléchir sur sa pratique date depuis que l'école existe. En anthropologie et en sociologie, la centration sur l'activité du sujet (via la pratique réflexive) a été analysée grâce au concept de « retour du sujet ». En ce sens, les travaux en phénoménologie et en herméneutique ont introduit une rupture avec la tradition béhavioriste et positiviste.

Avec Schön (depuis 1983), nous assistons à un retour à la notion de praticien réflexif, il « n'a en quelque sorte fait que revitaliser et conceptualiser plus explicitement la figure du praticien réflexif, en proposant une épistémologie de la pratique, de la réflexion, et de la connaissance dans l'action ». Ph.Perrenoud(2006 : 15)

Les travaux de Schön²² ont, certes, permis une avancée dans les processus réflexifs. Toutefois, cette réflexivité ne peut être « mise à contribution » sans une contextualisation précise, nous entendons par là une inscription de la pratique réflexive dans un champ de pratique, dans un champ professionnel. Schön s'inscrit dans une perspective compartiste sans prendre en compte les caractéristiques du métier ou de la profession, sans cette prise en compte, il ne peut y avoir de formation professionnelle.

Cette notion fait référence à une réflexion de (sur) sa pratique. Un praticien réflexif est un enseignant qui prend la décision de réfléchir son action, le processus enclenché est conscient et délibéré.

L'analyse réflexive permet non seulement distanciation et travail sur soi mais également autonomie. Grâce aux activités mentales qu'elle enclenche, la réflexivité permet au sujet de s'inscrire dans les instructions et autres directives mais en adoptant une démarche consciente et clairvoyante, ceci nous incite à rejoindre Derobertmeasure (2012) qui, tout en convoquant Boutet, Donnay et Charlier, dit :

*« Exprimé autrement, cela signifie que l'enseignant qui réfléchit sa pratique se distingue de l'enseignant dont le comportement est soit guidé, dicté par les événements de la classe au moment où ils surviennent, soit strictement organisé selon un mode d'enseignement mécanique, modèle de l'enseignant technicien (Boutet, 2004) basé sur un ensemble de règles et prescriptions à appliquer. Le développement de la réflexivité permet (Donnay et Charlier, 2006) de concilier les deux extrémités du continuum : logique de conformisation (au programme, aux valeurs, aux discours pédagogiques et didactiques) d'une part, logique d'autonomisation de développement et de constructions de savoirs, d'autre part ».*A.Derobertmeasure (2012 : 47)

Un praticien réfléchi s'implique dans les tâches entreprises, c'est un praticien qui n'hésite pas à « se voir en train de faire » en vue de prendre des décisions qui iraient vers l'amélioration, c'est un praticien qui prend ses responsabilités et qui les assume. La réflexivité ne saurait être mise à l'œuvre sans une analyse effectuée sur des fondements scientifiques, elle dépend des situations dans (à partir desquelles) elle s'enclenche. Plus ces situations sont difficiles, plus elles posent des problèmes, plus il y a incertitude, équivocité, plus il y a adoption de postures

²²Le paradigme du praticien réflexif a permis à Schön de s'opposer aux thèses dominantes des années 70 : celles de la rationalité des sciences dures et à l'illusion scientiste, car beaucoup de paramètres traitant de l'agir professionnel échappent à ces sciences.

réflexives. Une pratique réflexive « suppose une posture, une forme d'identité, un habitus²³. Sa réalité se mesure non au discours ou aux intentions, mais à la place, à la nature et aux conséquences de la réflexion dans l'exercice quotidien du métier, en situation de crise ou d'échec comme en vitesse de croisière ». Ph.Perrenoud (2006 : 15)

Les compétences d'un enseignant / expert se construisent grâce et dans la pratique réflexive ; l'expertise de l'enseignant est tributaire de la réflexion dans (sur) l'action, elle ne « vient pas de nulle part, elle se construit par l'exercice de l'analyse réflexive. Elle est en quelque sorte le chaînon manquant entre la théorie et la pratique. Il existerait une forme d'apprentissage qui ne s'enseigne pas et qui résulterait plutôt d'un enseignement autodidacte. En éducation, le savoir d'expérience en classe se construit par l'analyse réflexive qui implique à la fois une réflexion dans l'action et une réflexion sur l'action ». J.P.Lévesque (2002 : 11)

Nous partageons les conceptions de Lévesque, toutefois nous émettons des réserves quant au caractère « autodidacte » de l'enseignement de la posture réflexive, des outils théoriques existent, ils émanent des psychologies du développement et de l'ergonomie (notions de schèmes/ de travail prescrit, de travail réel et (surtout) d'abstraction réfléchissante, de verbalisation, d'image opérative, image cognitive etc... Ces outils pourraient faire l'objet d'actions de formation des enseignants.

II-3-2-4 Les modèles de réflexivité

Nous avons évoqué, au début de ce chapitre, la difficulté à définir la réflexivité, nous avons également annoncé que pour mieux saisir ce concept, le stabiliser (?), il faudrait passer en revue les différents modèles proposés notamment par des psychologues. C'est ce que nous allons faire dans les lignes qui suivent. Ces modèles, compte tenu de leur diversité, livrent un aspect particulier de la réflexivité.

1/Le modèle de Van Manen (1977)

Van Manen procède par niveaux :

²³Bourdieu appelle « Habitus », l'ensemble de schèmes dont dispose une personne à un moment de sa vie, il le définit comme un petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité des pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans se constituer en principes explicites ». Bourdieu (1972 : 209)

- *Le premier niveau* dans lequel le sujet réfléchit sur les meilleures stratégies à mobiliser afin qu'il puisse atteindre les objectifs assignés à une tâche. Le sujet n'analyse pas encore les objectifs, ce niveau est essentiellement « *pragmatique* ».
- *Le deuxième niveau* : le sujet se questionne quant à l'atteinte des objectifs fixés. Cette étape est appelée : « *réflexion pratique* ».
- *Le troisième niveau* : le sujet se questionne sur son statut d'enseignant, il s'interrogera sur l'éthique, le cadre socio-économique et idéologique dans lequel intervient sa pratique d'enseignant. Le questionnement porte surtout sur les finalités éducatives. Ce niveau est appelé « *réflexion critique* ».

Nous constatons que le modèle réflexif porte davantage sur des valeurs.

Derobertmasure (2012) rapporte une expérience menée par Hatton et Smith (1995) auprès d'enseignants en formation initiale. Les deux chercheurs se sont inspirés du modèle de Van Manen, ils ont constaté que :

- la majorité des étudiants (70%) se limitaient, dans leurs écrits réflexifs, au niveau /1, le niveau « *pragmatique* ».
- 30% ont atteint le niveau/2, le niveau « *réflexion pratique* ».
- Aucun étudiant n'a atteint la réflexion critique.

Cette expérience montre que l'analyse critique n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît, elle exige un processus de conscientisation qui permet au sujet d'adosser une posture réflexive lui permettant de porter un regard critique et constructif sur l'activité qu'il vient de réaliser.

2/ Le modèle de Kolb (1984)

Une posture réflexive se manifeste en situation, plus précisément, dans une situation d'enseignement/apprentissage ou de formation. Pour Kolb, les pratiques enseignantes sont tributaires de l'expérience (*experiential learning*). Ce modèle fonctionne en cycle, il articule action et réflexion sur l'action, théorie et pratique, en effet, le cycle se referme sur lui-même pour enclencher un autre processus à quatre temps :

T/1 : Activité pratique T/2 Pause réflexive T/3 Conceptualisation –Abstraction-T/4 transfert

Ce cycle est repris par Kolb dans la figure suivante

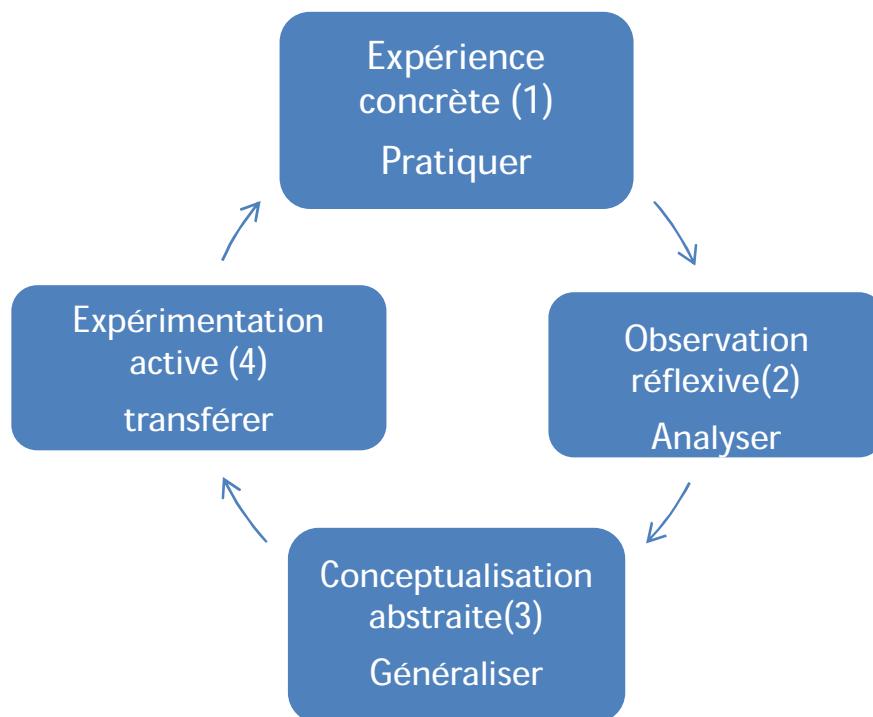


Figure N°2 : Le modèle réflexif de Kolb

Kolb justifie cette figure en affirmant que l'enseignement part d'une expérience.

Au début, il y a une pratique, un agir, ensuite cet agir, va donner l'occasion au praticien d'exercer sa réflexivité en opérant une pause d'observation réflexive, celle-ci va lui permettre d'analyser de mettre en mots un agir. Cette analyse le mènera vers la généralisation grâce à la conceptualisation (voir apports de Piaget et Vygotski à la didactique professionnelle). Cette généralisation lui permettra de décontextualiser en vue de transférer, il va donc opérer de nouvelles expérimentations. Ce cheminement cyclique fait que l'expérience mobilisée dans les situations d'apprentissage « suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience : d'une part, le savoir tire son origine des expériences vécues, d'autre part, il se valide dans de nouvelles expériences ». Charbonneau et Chevrier, (2000 : 289)

3/ Le modèle de Spark, Simmons, Pasch, Colton et Starko (1990)

Ces chercheurs ont conçu un modèle de réflexivité par niveau, contrairement à Van Manen qui a opté pour trois niveaux, les chercheurs sus-cités ont opté pour sept niveaux pour décrire la pratique réflexive chez les enseignants :

Niveau	Description du niveau
1	Narration des faits de classe sans description.
2	Description mais inadéquation du vocabulaire choisi pour décrire.
3	Dénomination exacte des actions entreprises, les mots judicieusement choisis
4	Justification des actions entreprises : préférence personnelle ou habitude de travail.
5	Justification par des arguments pédagogiques et théoriques « ex : le travail de groupe permet de développer telle compétence ».
6	La justification en lien avec le contexte de la classe, ex : « les élèves de cette classe, de milieux socio-économiques très différents, rencontrent beaucoup de difficultés à travailler ».
7	Introduction de considérations politiques, morales ou éthiques (ex : favoriser l'échange et la coopération entre des enfants issus de milieux différents ...)

Tableau N°9 : Le modèle réflexif selon Spark (et al)

4/ Le modèle de Zeichner et Liston (1990)

Contrairement aux modèles (2) et (3), ce modèle ne procède pas par niveau mais par thématiques, les niveaux de réflexivité sont analysés en fonction de thèmes.

Les deux chercheurs conçoivent quatre (4) « familles de contenu » :

Famille	Description
1	Elle recoupe « <i>la sphère du savoir et des contenus académiques</i> », elle intègre également la transposition du savoir afin de voir comment les élèves construisent des connaissances
2	Elle concerne « <i>la notion d'efficacité sociale</i> » du savoir transmis
3	Elle renvoie au développement des élèves, leurs caractéristiques individuelles et cognitives
4	Elle renvoie « <i>au reconstructionnisme social</i> » qui réfère au contexte socio-politique « <i>dans lequel l'école prend forme, à la recherche de l'équité, et à la prise en considération des missions éthiques de l'éducation.</i> »

Tableau N°10 : Le modèle réflexif selon de Zeichner et Liston (1990)

Le modèle des deux chercheurs porte sur « le quoi/ le contenu » de la réflexion des enseignants non sur le « comment », ils réfléchissent les valeurs du modèle (3), l'éthique, les considérations socio-politiques sont également évoquées dans ce modèle.

5/ Le modèle de Schön (1994)

Schön, s'inspirant des travaux de Dewey, donne une autre finalité à la réflexivité. Celle-ci doit permettre aux enseignants de résoudre des situations problèmes (voire problématiques) ou complexes dans l'action, il défend l'idée qu'une grande partie du savoir professionnel s'acquiert dans le feu de l'action. Il oppose les savoirs professionnels aux savoirs académiques.

Comment conçoit-il l'analyse de l'activité réflexive chez les enseignants. Il ne procède ni par niveaux (2), (3) ni par famille de thèmes (4), il structure la pratique réflexive en 3 étapes :

1/ *avant* l'action, elle équivaut à une réflexion *pour l'action*,

2/ *pendant* l'action, elle renvoie à une réflexion *dans l'action*,

3/ *après* l'action, elle renvoie à une réflexion *sur l'action*.

La première réflexion (pour l'action) permet à l'enseignant de se projeter, d'anticiper, elle le guide dans ce qu'il entreprend de faire. La réflexion sur l'action permet au praticien de comparer ce qu'il a projeté de faire avec ce qu'il a réellement fait, de voir s'il y a adéquation entre les objectifs attendus et les objectifs obtenus (exemple des enseignantes avec lesquelles nous avons eu des entretiens / voir partie méthodologique et annexes 3,3a,3b,3c et 3d)

La réflexion dans l'action demande plus d'efforts, elle est à l'origine de surcharges cognitives²⁴ car l'enseignant doit mener une double tâche : celle de travailler et faire travailler ses élèves et conjointement adopter une posture réflexive qui lui permet de se « *voir faire* ».

²⁴« la surcharge cognitive est le dysfonctionnement de l'activité mentale qui survient lorsqu'un individu est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information, ou l'état des ressources attentionnelles qui excèdent les capacités de mémoire mobilisées dans la gestion des tâches. La surcharge cognitive conduit à l'émergence d'automatismes non pertinents car un coût cognitif trop élevé perturbe la mise en place de processus de contrôle efficace dans l'établissement de liaisons entre les activités à combiner ». Cuq J.P (2003 p : 230)

Cette réflexion pendant l'action est riche en événements, elle permet une construction de soi *in situ*, l'enseignant développe des compétences professionnelles en interaction avec le milieu (constitué d'élèves et de leurs épistémologies, du savoir en question, des facteurs psychologiques voire sociaux, de l'effectif et du volume horaire,). L'interaction permet le développement de l'agir professionnel dans une perspective constructiviste.

6/ Le modèle de Khortagen (2001)

Selon Khortagen, l'individu, dans sa nature est destiné à se construire, se développer. Et, ce développement se fait d'une manière systématique et presque automatique. Vasalos (2005) « voit dans cette démarche, un type de réflexion orienté vers la résolution rapide d'un problème et l'application automatisée de cette démarche peut non seulement conduire à une stagnation du développement professionnel, mais également à l'application de démarches de résolution de problèmes standardisées ne tenant plus compte des spécificités de la situation rencontrée. » (Vasalos cité par Derobertmasure (2012 p : 51)

Khortagen propose un modèle cyclique en cinq phases :

Phase /1 : Action menée par le sujet afin d'atteindre un objectif.

Phase/2 : Retour sur l'action, une rétrospection qui permet au sujet de repérer et d'identifier les causes qui n'ont pas permis l'atteinte de l'objectif visé.

Phase/3 : Prise en compte des éléments essentiels qui constituent la situation, en vue de penser à la mise en œuvre des méthodes alternatives.

Phase/4 : Développement des méthodes alternatives en vue de résoudre le problème rencontré.

Nous constatons que le modèle de Khortagen limite l'analyse réflexive au seul contexte du cours, les dimensions socio-politiques, éthiques et morales ne sont pas prises en charge comme dans les modèles de Kolb, Zeichner *et al* et Spark *et al*. « Khortagen considère ces modèles (notamment celui de Kolb) comme trop rationnels, par l'intérêt porté, principalement lors de la troisième phase, à la prise en considération d'éléments tels que les valeurs, l'histoire, les émotions et les sentiments de l'enseignant. » Derobertmasure.A (2012 : 53)

7/ Le modèle de Jorro (2005)

Le modèle de Jorro s'inscrit dans les écrits réflexifs d'enseignants en formation initiale. C'est un modèle à cinq composantes :

1/ les seuils de réflexivité,

2/ les postures réflexives,

3/ le reflet : « *observation et description d'éléments importants* »,

4/ l'interprétation : « *problématisation et questionnement autour d'un fait relevé* »,

5/ la fonction critique régulatrice : « *forme élaborée de la réflexivité* ».

Les différentes manifestations de la réflexivité ont été problématisées par Jorro de la manière suivante, l'auteure parle de postures réflexives.

1/ le retranchement

Cette posture est « *due à la peur de se montrer dans sa différence, la peur d'être visible donc lisible* ».A.Jorro(2005 : 5)

2/ le témoignage

Ce positionnement permet à l'enseignant de s'exprimer à propos de ce qu'il vient de réaliser. Le sujet accepte l'idée de recourir à l'analyse réflexive.

3/ le questionnement,

Cette posture correspond à un discours dans lequel l'enseignant livre ses impressions vis-à-vis de sa pratique, il fait un travail sur soi pour juger et mesurer son action. Cette posture requiert du sujet des capacités d'analyse et de problématisation.

Les modèles que nous venons d'interroger ne sont pas tous identiques, chacun focalise sur des concepts et des paramètres précis.

Que retenir des ces modèles ?

- La réflexivité peut porter *sur l'objet de l'action*(ayant déclenché le processus réflexif).
- la réflexivité peut être appréhendée du point de vue *des objectifs assignés*,(ces objectifs peuvent cibler le développement de la professionnalité, ou le développement de la métacognition etc ...).
- Les processus réflexifs peuvent être envisagés *dans la temporalité de l'action*(avant, pendant ou après).

- Elle peut également porter sur *une action réalisée dans une situation d'apprentissage*, l'enseignant analyse ses actions, il opère des retours sur l'action pour faire des pauses réflexives en vue d'identifier les éléments qui constituent la situation et afin d'identifier les problèmes et les résoudre.

Enfin, la réflexivité peut porter sur d'autres dimensions qui relèvent *de l'éthique, du sociétal, du politique...*

Nous pensons que pour une amélioration des situations d'enseignement-apprentissage, pour une meilleure prise en charge de la formation initiale et/ou continue des enseignants, les modèles de Kolb et de Jorro pourraient, permettre aux formateurs de formateurs de développer la réflexivité chez les enseignants, de les amener à adosser une posture réflexive en vue d'analyser des actions, d'identifier les constituants d'une situation d'apprentissage. Cette posture nécessite la mobilisation de savoirs théoriques et de savoirs d'action, elle doit allier l'action et la réflexion sur l'action.

II.3.2.5. Pause réflexive : Alors la réflexivité ... attitude, posture ou compétence ?

Les auteurs que nous avons convoqués conçoivent la réflexivité comme une attitude, une posture, un outil et une compétence, nous avons retenu la réflexion de Catherine Guillaumin qui définit la réflexivité « *comme outil et comme attitude, elle fait référence à l'aptitude humaine à se percevoir. Cette réflexivité doit être conçue comme une compétence. En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité.* » C. Guillaumin (2014 : 95)

Les lectures que nous avons faites nous amènent à considérer la réflexivité comme une compétence méthodologique qui permet aux praticiens et aux apprenants de construire des connaissances en vue de développer d'autres compétences. Nous adhérons aux propos de Guillaumin qui ajoute, « *la réflexivité s'est révélée comme une compétence transversale, au-delà et au cœur de toute compétence identifiée* ». (Ibid p : 96)

Nous venons de voir, dans ce chapitre dédié à la réflexivité, l'importance de l'action et de la réflexion dans (sur) l'action. Nous avons essayé de définir la réflexivité, nous ne sommes pas arrivés à stabiliser le concept, s'agit-il d'une attitude ? D'une posture ? D'une compétence ? Nous savons qu'elle se situe au cœur de l'agir professionnel. Nous avons également interrogé

les différents modèles de réflexivité en vue de mieux cerner le concept. Ces modèles témoignent de l'importance que revêt la réflexivité chez les chercheurs.

L'analyse réflexive est située et incarnée car elle a lieu dans une situation professionnelle, à partir d'actions effectivement réalisées sur le terrain, elle est également le fait de sujets qui interagissent les uns avec les autres.

Les compétences professionnelles des enseignants ne peuvent émaner que de situations concrètes, situations rencontrées et vécues *in situ*. L'analyse réflexive est aussi une affaire de formation, c'est également une méthodologie car la réflexivité et la métacognition permettent une prise de conscience, une connaissance de la connaissance en vue d'améliorer une pratique, de la relativiser, d'accepter le changement dans les pratiques. Elle permet aussi à l'enseignant de développer son autonomie, à être responsable, à réduire l'écart entre théorie et pratique.

Après ce bref aperçu sur la réflexivité, nous pensons que l'amélioration d'un *agir professionnel* ne peut émaner d'instances externes, décontextualisées du champ de pratiques idoines. Cette amélioration n'est possible que dans et à travers une analyse de pratiques, une analyse de l'action (une conscience critique) qui nécessite des arrêts, des retours sur soi et sur les autres. Apprendre de son agir et de l'agir des pairs permet échanges et mutualisations qui sont autant d'occasions de s'arrêter et d'essayer de comprendre et se comprendre. La réflexivité « *resitue d'abord l'enseignant dans une histoire (personnelle et sociale) et dans une interdépendance : pas d'enseignants réflexifs sans formateurs réflexifs et sans élèves réflexifs, (...) pas d'enseignants réflexifs sans participation à un collectif critique (en formation, avec les pairs, avec les formateurs, en classe, avec les élèves) un collectif engagé dans une lecture critique du monde, de soi dans le monde et du monde en soi* ». Voz.G & Cornet J.(2010 p : 44)

II- 4 SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel que nous venons d'esquisser nous a permis d'interroger des concepts théoriques sans lesquels notre recherche n'aurait pas été ce qu'elle est.

Nous avons convoqué la didactique professionnelle dans la mesure où nous réfléchissons sur un agir-professionnel. Les champs théoriques inhérents à la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique des disciplines nous ont donné l'occasion d'interpeller les notions de schèmes, d'abstraction (empirique, réfléchissante et réfléchie), le concept de concept, de tâche et d'activité. Le champ de pratique interrogé est celui de l'ingénierie de la formation, car la didactique professionnelle concerne des adultes en formation continue et le public visé par cette étude est un public d'adultes en situation de travail.

Le chapitre que nous avons consacré au concept de compétences et de compétences professionnelles nous a permis d'interroger ce concept dans les champs divers de la connaissance, nous l'avons ensuite interpellé dans un contexte professionnel.

Nous avons convoqué également la métacognition et la réflexivité sans lesquelles le retour sur soi et sur l'activité, la prise de conscience, la distanciation ne sont possibles, Nous situons ces deux compétences au cœur de la professionnalité car elles permettent introspection, conscientisation, recul, travail sur soi et verbalisation.

Nous allons, dans la partie suivante, investir le terrain de notre recherche pour vérifier nos hypothèses. Dans le prochain chapitre, nous allons présenter notre public, le terrain dans lequel nous allons évoluer. Nous allons également présenter les outils qui nous ont permis de recueillir les données. Données que nous commenterons et analyserons.

Chapitre III

Justification des choix méthodologiques, collecte et analyse des données

Dans ce troisième chapitre, nous allons déployer tous les outils d'investigation que nous avons utilisés pour vérifier nos hypothèses. Il convient, dans un premier lieu, de rappeler notre problématique, nos questions de recherche, et nos trois hypothèses. Nous procéderons ensuite au recueil de données (du terrain) que nous commenterons et analyserons.

III-Justification des choix méthodologiques

1/Rappel de la problématique :

Pour quelles raisons les professeurs du cycle secondaire en Algérie ont-ils des difficultés à adopter une posture réflexive et métacognitive afin qu'ils puissent mettre en place des pratiques de classes favorisant chez leur apprenants réflexivité et métacognition ? En quoi cette approche réflexive et métacognitive peut-elle se décliner en compétences professionnelles permettant aux enseignants de construire une professionnalité et d'améliorer leur agir professionnel.

2/Rappel des questions de recherche :

Notre problématique s'est déclinée en questions de recherche :

- Les compétences professionnelles doivent-elles émaner du terrain lui-même c'est-à-dire des pratiques effectives des enseignants. Comment construire ces compétences professionnelles.
- Comment la didactique professionnelle peut-elle – grâce aux principes théoriques inhérents à l'ergonomie, à la psychologie du développement et à la didactique des disciplines – permettre une meilleure prise en charge de la formation continue des PES de langue française ?
- Les compétences réflexives et la métacognitives permettent-elles aux enseignants de comprendre et d'appliquer les principes de la réforme ?
- La réflexivité et la métacognition permettent-elles au PES d'améliorer ses pratiques, de construire son identité professionnelle et de développer son agir-professionnel ?

3/Rappel des hypothèses :

Pour essayer de comprendre cette situation, nous avons formulé trois hypothèses interprétatives que nous essayerons de vérifier grâce aux outils d'investigation pour lesquels nous avons opté.

H/I-a Les textes officiels, en l'occurrence la loi d'orientation du 23 janvier 2008 ne ferait pas référence aux compétences professionnelles des enseignants.

H/1-b les programmes et les documents d'accompagnement du cycle secondaire ne feraient pas référence aux compétences métacognitives et réflexives censées être développées et/ou installées chez les apprenants.

H/2 Les PES de langue française n'inscriraient pas leur pratiques de classe dans des logiques n'échangeraient pas, n'analyseraient pas leurs pratiques en vue d'adopter des postures réflexives et métacognitives afin de changer de pratiques.

H/3 L'analyse de l'activité permettrait un retour sur soi afin d'améliorer leur pratique et ce faisant de développer leurs compétences professionnelles.

4/Le devis méthodologique

Nous avons, comme indiqué au début de notre travail, opté pour le cycle secondaire. Notre public est constitué d'enseignants qui exercent dans les wilayas de Blida et de Tipaza.

Nous avons effectué une enquête sous forme :

- de recherche documentaire
- de questionnaire,
- d'observations de classe,
- et d'entretiens que nous avons eus avec les enseignantes observées et filmées.

Cette enquête, nous l'avons effectuée pour vérifier nos hypothèses et pour mieux comprendre la réalité que nous nous proposons d'interroger et de comprendre.

Tableau des préalables méthodologiques

Problématique : En quoi une approche réflexive et métacognitive peut-elle se décliner en compétences professionnelles permettant aux enseignants de construire une professionnalité et d'améliorer leur agir professionnel en vue de l'inscrire dans les principes inhérents à la réforme de 2003 ? Autrement dit, une formation centrée sur la réflexivité et sur la métacognition permet-elle aux PES de français d'adopter une posture réflexive et métacognitive afin qu'ils puissent analyser leur pratique en vue de l'améliorer.

Questions de recherche : Les compétences réflexives et la métacognitives permettent-elles aux PES de comprendre et d'appliquer les principes de la réforme ? La réflexivité et la métacognition permettent-elles au PES d'améliorer ses pratiques, de construire son identité professionnelle et de développer son agir-professionnel ? La didactique professionnelle peut-elle – grâce aux principes théoriques inhérents à l'ergonomie et à l'analyse de l'activité – permettre aux enseignants d'améliorer leurs pratiques, de les analyser et de les adapter.

Les hypothèses	outil	Objectifs	Lieu de l'enquête	Public	Approche
Les documents officiels ne feraient pas référence aux compétences réflexives et métacognitives (centrées sur l'enseignant et l'apprenant)	Recherche documentaire	Relever les compétences réflexives et métacognitives et voir s'il est fait référence à ces compétences chez l'enseignant et chez les apprenants.			Qualitative
Les PES n'appliqueraient pas les principes portés par la métacognition et la réflexivité	Questionnaire	Analyser le ressenti et les pratiques déclarées des PES quant à leur pratique (interactions – verbalisation-coordination- observation de classe-réflexivité et métacognition)	Lycées des wilayas de Blida et Tipaza	PES	Quantitative & qualitative
Les PES ne recourraient pas dans leurs classes aux activités centrées sur la métacognition et l'analyse réflexive	Observation de classe	Ne pas rester sur des pratiques déclarées et voir « <i>in situ</i> » si les enseignantes favorisent et recourent aux activités métacognitives et réflexives avec leurs apprenants	Lycées de Fouka-Blida et Beni-Tamou	Quatre PES & leurs apprenants	Qualitative
La clinique de l'activité via la verbalisation favoriserait l'analyse réflexive et l'introspection métacognitive	Entretiens semi-dirigé et d'explicitation	Montrer que le retour sur l'activité favorise le recul, le travail sur soi et contribue au développement des compétences professionnelles.	Lycées de Fouka-Blida et Beni-Tamou	Quatre PES & leurs apprenants	Qualitative

III-1 La recherche documentaire

III-1-1 Les objectifs

Dans ce chapitre, nous allons procéder à une étude documentaire au cours de laquelle nous analyserons les documents officiels écrits tels que les programmes de langue française et les documents d'accompagnement des programmes du cycle secondaire en Algérie. Nous procéderons également à une lecture analytique de la loi d'orientation du 23 janvier 2008 qui complète les textes de la 2^{ème} réforme.

Objectif/1 : l'étude documentaire nous permettra d'analyser les programmes et documents d'accompagnement du cycle secondaire en vue de relever, répertorier les compétences métacognitives et réflexives censées être développées chez les apprenants.

Objectif/2 : l'étude documentaire nous permettra également de voir si la loi d'orientation du 23 janvier 2008 fait référence aux compétences professionnelles portées par la métacognition et la réflexivité.

III-1-2 Vérification de l'hypothèse

Ce premier outil d'investigation nous permettra de vérifier la première hypothèse selon laquelle :

- les textes officiels ne feraient pas référence aux compétences professionnelles en l'occurrence celles qui font l'objet même de notre recherche : les compétences réflexives et métacognitives. Les programmes et documents d'accompagnement ne mentionneraient pas les compétences réflexives et métacognitives.

III-1-3 Préalable définitoire

Il nous paraît opportun de définir le type de recherche qui nous permettra d'interroger les programmes, les notions de programmes et de documents d'accompagnement.

- L'étude documentaire :

Elle consiste en une « *observation et une étude de traces recueillies à travers des écrits divers, des relevés statistiques ou des inventaires d'objets et traités comme des faits de société. Ce sont par, exemple, des documents officiels, des archives ...* ». N.Berthier (2010 : 13)

Les documents cités par l'auteure s'apparentent aux programmes, aux documents d'accompagnement et à la loi d'orientation N°08/04 du 23 janvier 2008 qui sont des textes écrits et officiels. Ils émanent d'une institution donc d'une instance étatique, officielle sous l'égide d'une tutelle : le ministère de l'éducation nationale.

Le programme est à distinguer du curriculum, c'est un plan d'action visant des finalités, des objectifs généraux. Il comporte un profil d'entrée, un profil de sortie, des techniques, des méthodes. « *Sous sa forme scolaire, le programme se présente comme un texte de rappel à l'ordre* » : *il faut respecter le programme, il nous semble plus un produit qu'un processus, s'opposant ainsi au curriculum.* ». P.Martinez (2011 :279). Alors que le curriculum est plus détaillé, il ne se limite pas aux objectifs et aux contenus, il intègre l'enveloppe budgétaire, l'échéancier, les ressources humaines, la politique éducative. Quant au document d'accompagnement, comme l'indique son nom, il accompagne un programme, il en explicite les fondements théoriques, il propose des pistes d'exploitation des objets d'étude.

III-I-4- Analyse et interprétation des programmes et des documents d'accompagnement du cycle secondaire en Algérie (cf annexes 5a, 5b et 5c)

Nous ne proposons pas d'utiliser les critères inhérents à l'analyse d'un programme, nous ne comptons pas interroger les trois programmes du cycle secondaire afin d'en analyser le rendement, l'efficacité, l'efficacé, auquel cas nous aurions utilisé une grille, notre objectif est de voir si les compétences réflexives et métacognitives sont évoquées ou inférées. Il convient au préalable de redéfinir les concepts de réflexivité et de métacognition :

Nous rappelons qu'un sujet réflexif est un sujet qui prend du recul en opérant des retours sur son activité en vue de les analyser et développer ses compétences, quant à la métacognition, elle se situe à l'interface de la réflexivité, c'est un processus mental qui permet au sujet de contrôler son activité et de porter des jugements sur les procédures mobilisées pour la réaliser.- Dès lors, nous cherchons à savoir si les concepteurs des programmes mettent l'accent sur les compétences métacognitives, ces compétences sont-elles mentionnées, définies, explicitées au même titre que les autres compétences ?

Pour ce faire, nous comptons, dans les lignes qui suivent, répertorier toutes les compétences²⁵ et relever les compétences faisant l'objet de notre réflexion : les compétences réflexives et/ou métacognitives. Quand nous aurons procédé au relevé des compétences, nous verrons si la dimension réflexive et métacognitive est évoquée dans les programmes. Avant d'entamer cette lecture /interprétation des trois programmes, il nous semble important de donner la définition que proposent les concepteurs des programmes du concept de compétence. Les concepteurs du programme du cycle secondaire définissent la compétence comme étant « *la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situation requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes* ». (Programme de la 1^{ère} AS. 2005 : 9)

III-I-4-1 Le programme et le document d'accompagnement de la première année du cycle secondaire en Algérie (désormais 1^{ère} AS) :

I-1 Le programme de la 1^{ère} A.S :

Une lecture/ interprétation attentive nous permet de relever que les compétences dont il est question dans le programme de 1^{ère} AS sont :

a- Les compétences langagières

Par compétence langagière nous entendons « *l'ensemble d'habiletés reliées au langage et permettant de produire et de comprendre différents discours, elle englobe trois types de compétences : la compétence discursive, la compétence textuelle et la compétence linguistique. Ces compétences sont imbriquées les unes dans les autres lors de la production ou de la compréhension d'un discours* ». Moffet J-D (2000 : 2)

Elles relèvent de l'oral/ production et réception et de l'écrit /production réception, nous les avons regroupées dans le tableau qui suit :

²⁵Nous nous limiterons à l'acception du concept de compétence telle que donné à lire dans les programmes, nous avons constaté un flou terminologique dans les concepts tels que capacité, compétence transversale ou disciplinaire, la stabilisation de ces concepts ne constituant pas l'objet de notre travail, nous ne comptons pas nous y attarder.

Compétence de lecture/compréhension	Comprendre et interpréter des discours écrits /oraux pour les restituer sous forme de résumé à un (des) destinataires précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours.
Compétence de production à l'écrit	Produire un texte en relation avec l'objet d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.
Compétence de production à l'oral	Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer son point de vue ou raconter un événement.
Compétence de compréhension orale	Comprendre des discours oraux pour les restituer sous forme de résumés à un des destinataires précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours.

Tableau N°11 :Les compétences langagières en 1^{ière} AS

b-Les compétences transversales

Les compétences transversales sont « *des compétences génériques mobilisables dans divers situations professionnelles ou scolaires. Elles ont les attributs généraux de la compétence mais présentent la caractéristiques supplémentaire de ne pas être mobilisées dans des contextes circonscrits et limités* ». (2011 :8) ²⁶ Une compétence transversale requiert une activité de décontextualisation et de recontextualisation. « Les énoncés de « *compétences transversales* » ne font référence à aucune discipline, à aucun domaine particulier, ils ne portent que sur des démarches mentales ». Programme de la 2^{ième} AS, 2005 :8)

Nous les avons regroupées en vue de faire correspondre l'objet d'étude avec la compétence :

²⁶ Note d'analyse n° 219, Centre d'analyse stratégique, Avril 2011.

Objet d'étude	Compétences transversales
La vulgarisation de l'information scientifique	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser les indications hors texte d'un livre (sommaire- références- couverture) pour motiver la décision de lire. -utiliser le dictionnaire (français, arabe/français), -chercher l'information (manuels, bibliothèque, internet), -analyser l'information pour dégager l'essentiel de l'accessoire), -utiliser l'ordinateur pour le traitement de texte ou la recherche documentaire.
L'interview	<ul style="list-style-type: none"> -planifier une activité, -gérer le temps de réalisation d'une activité, -mobiliser ses connaissances en fonction d'une activité, -argumenter pour négocier son rôle dans les activités de groupe, -coopérer en partageant ses connaissances ou en soumettant ses stratégies, -accepter le principe de la co-évaluation.
La lettre ouverte	<ul style="list-style-type: none"> -Manifester de l'intérêt pour les propositions émises par les autres élèves, -s'affirmer en tant que sujet, -respecter les règles établies dans le groupe, -construire des relations basées sur la tolérance et le respect.
Le fait divers	Aucune compétence n'est mentionnée.
La nouvelle réaliste	Aucune compétence n'est mentionnée.

Tableau N°12 Les compétences transversales en 1^{ière} AS

Le glossaire : dans le glossaire aucune entrée n'est réservée aux concepts relatifs à la réflexivité, la métacognition ou l'introspection métacognitive, dans les démarches pédagogiques, il n'est pas fait allusion à la verbalisation, il convient de noter que le même glossaire est reconduit dans les trois programmes.

La lecture du programme et le relevé des différentes compétences (langagières et transversales) ne réfèrent pas aux compétences métacognitives et réflexives. Qu'en est-il du document d'accompagnement ?

1.2. Le document d'accompagnement du programme de la 1^{ère} AS

Tout comme le programme, le document d'accompagnement est destiné aux enseignants, il a « *pour visée de leur offrir une lecture fonctionnelle du nouveau programme pour les aider à le mettre en œuvre* ». Document d'accompagnement / 1^{ère} AS(2005 :2)

Il comprend les principes théoriques et méthodologiques :

a/ les principes théoriques référant aux théories cognitives et constructivistes de l'apprentissage.

b/ les principes méthodologiques référant à la pédagogie du projet

Sont également répertoriés :

- Une grille d'observation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant,
- Une grille d'observation et d'évaluation d'une séquence,
- La construction d'un questionnaire d'évaluation,
- La notation,
- Des grilles d'évaluation propres aux différents objets d'étude,
- Les domaines d'apprentissage (la compréhension de l'écrit, la production écrite, les différentes activités, l'oral réception et l'oral production, l'enseignement de la grammaire
- les objets d'étude,
- les techniques d'expression écrites et orales

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il n'est pas fait référence aux compétences réflexives et métacognitives dans le document d'accompagnement des programmes.

Après la lecture du programme et du document d'accompagnement de la 1^{ière} AS et après avoir répertorié et relevé toutes les compétences mentionnées aussi bien les compétences disciplinaires que transversales, nous constatons que les compétences réflexives et métacognitives ne sont pas mentionnées, or les fondements théoriques du programme (cognitivism, constructivism et socioconstructivism) intègrent la dimension réflexive et le regard « méta ».

III.I.4.2. Analyse du programme et du document d'accompagnement de la 2^{ème} AS

2.1. Le programme de la 2^{ème} A.S

Nous comptons faire la même approche que celle effectuée sur le programme de la 1^{ière} AS. Nous allons répertorier toutes les compétences mentionnées dans le programme, le relevé des différentes compétences nous permettra de mettre en exergue celles qui font l'objet même de notre réflexion.

Après une lecture /interprétation dudit programme, nous constatons que les compétences citées sont des compétences langagières et transversales.

a- Les compétences langagières

Elles relèvent de l'oral/ production et réception et de l'écrit /production réception, nous les avons regroupées dans le tableau qui suit:

Compétence de lecture/compréhension	Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire (s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur la destinataire.
Compétence de production à l'écrit	Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.
Compétence de production à l'oral	Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.
Compétence de compréhension orale	Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Tableau N°13 : Les compétences langagières en 2^{ème} AS

b- Les compétences transversales

Objets d'étude	Compétences transversales
Le discours objectif	Restituer l'information de façon objective
Le discours théâtral	Favoriser la qualité de la communication
Le plaidoyer et le réquisitoire	Mettre en œuvre son pouvoir de persuasion
La nouvelle d'anticipation	Développer la créativité
Le reportage scientifique	Acquérir un esprit de tolérance et d'ouverture

Tableau N°14 : Les compétences transversales en 2^{ème} AS

I.2. Analyse du document d'accompagnement de la 2^{ème} AS

Le document d'accompagnement partage beaucoup de points communs avec celui de la 1^{ère} AS. Le même sommaire est reconduit :

- la démarche pédagogique,
- la construction d'un questionnaire d'évaluation,
- les domaines d'apprentissage,
- les objets d'étude,
- les techniques d'expression écrites et orales,
- un glossaire.

Il est utile de noter que ce document est une réplique du document de la 1^{ère} AS. Les mêmes concepts théoriques sont reconduits, ils sont uniquement adaptés aux contenus de la 2^{ème} AS. Une lecture attentive du document, nous permet d'avancer que nous n'avons pas repéré des passages ou des énoncés dans lesquels il est fait mention des compétences réflexives et métacognitives.

III.1.4.3 Analyse du programme et du document d'accompagnement de la 3^{ème} AS.

I. Le programme de 3^{ème} A.S

Nous allons répertorier les différentes compétences qu'un apprenant en fin de cursus scolaire doit avoir développé. Nous pensons qu'un programme de fin de cursus tel que le programme de 3^{ème} AS n'occulterait pas une dimension aussi importante que nous jugeons incontournable dans une approche portée par le recul, le travail sur soi et le jugement réflexif. Il convient, également de rappeler que les deux programmes analysés précédemment ne font pas référence au regard « META ».

Le préambule donne à lire le même contenu que les deux programmes précédents : il définit la politique éducative et insiste sur la visée principale selon laquelle « *l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi* ». (2005 :2)

Dans le préambule, les concepteurs du programme soulignent le passage « *d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage* ». (2005 : 2) Une pareille conception de l'apprentissage doit amener les enseignants à opter pour des situations qui favoriseront l'autonomie, il s'agira donc de mettre en œuvre des dispositifs qui permettront aux élèves d' « *apprendre à apprendre* ». Les auteurs reviennent sur de compétences langagières et transversales qui mèneront l'apprenant vers l'interdisciplinarité, dans la mesure où « *l'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires particuliers peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité* ». (2005 : 3)

La prise en compte de l'Autre figure également dans les préoccupations des concepteurs, puisque l'enseignement du français doit se faire « *à travers une réflexion entretenue sur l'identité et l'altérité* » (2005 : 3), ces compétences langagières permettront de « *développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération* ». (2005 : 3)

Tous ces principes nous incitent à penser que la posture réflexive ne peut que côtoyer l'autonomie, l'interdisciplinarité, l'esprit de recherche et de coopération, l'altérité, le rapport à l'autre. Que va nous apprendre la lecture du programme proprement dit ?

Dans les finalités de l'enseignement du français, il est question de prise de recul mais celle-ci ne s'inscrit pas dans l'acception que donnent les théories inhérentes à la réflexivité et à la métacognition puisqu'il est dit que l'enseignement du français doit permettre « *l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérances et de paix* ». (2005 : 4)

a- Les compétences langagières

Nous les avons regroupées dans un tableau, pour une meilleure lisibilité :

Compétence de lecture/compréhension	Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse
Compétence de production à l'écrit	Produire un texte en relation avec l'objet d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé
Compétence de production à l'oral	Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour : <ul style="list-style-type: none"> -exposer des faits en manifestant son esprit critique, -participer à un débat d'idées, -interpeller le(s) interlocuteur (s) pour le(s) faire réagir
Compétence de compréhension orale	Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur

Tableau N° 15 Les compétences langagières en 3^{ème} AS

b-Les compétences transversales

Nous avons fait correspondre l'objet d'étude à la compétence transversale idoine :

Objets d'étude	Compétences transversales
Documents et textes d'histoire	Acquérir de l'autonomie par la recherche des connections /convergences entre plusieurs disciplines Développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés
Le débat d'idées	S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis
L'appel	Obtenir l'adhésion des autres et les faire agir
La nouvelle fantastique	Développer l'esprit de créativité Développer l'esprit logique

Tableau N° 16: Les compétences transversales en 3^{ème} AS

Nous constatons que la dimension réflexive et métacognitive n'apparaît pas dans les compétences langagières et transversales, il est vrai que dans les objets d'étude « *le document d'histoire* » et la « *nouvelle fantastique* », il est question, dans les compétences transversales, de « *développer l'esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance* » ou encore de « *développer l'esprit de créativité et l'esprit logique* ».

Toutefois, à travers ces compétences, l'apprenant est censé être critique quant aux faits historiques travaillés en classe ou lus dans d'autres contextes. Dans *la nouvelle fantastique*, il doit être capable de raisonner à partir de faits qui pourraient paraître illogiques, fantastiques décalés quant à son vécu, il s'agit donc de lui apprendre à lire/comprendre le discours fantastique, l'esprit logique serait, à ce moment là, de distinguer les informations contenues dans « le récit cadre » et les informations contenues dans « le récit encadré ».

Ces deux compétences sont idoines aux objets d'étude et aux objectifs d'apprentissages. La posture réflexive en tant que recul et travail sur soi que doit effectuer l'apprenant en vue

d'apprendre n'apparaît ou ne semble avoir figuré dans les préoccupations des concepteurs du programme.

Il convient de noter que dans les compétences disciplinaires relatives à la production, parmi les objectifs d'apprentissage, il est dit de « *reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension et reformuler son propre propos quand c'est nécessaire* » (2005 : 7) la vérification est une composante des stratégies socio-affectives, celles qui consistent à vérifier si l'on a compris ou à interpellé l'autre pour comparer et vérifier si l'on a compris de la même manière. La vérification sollicite la verbalisation qui figure parmi les démarches en usages dans les situations d'apprentissage favorisant la réflexivité et la métacognition.

2. Le document d'accompagnement de la 3^{ème} A.S

Nous constatons, après lecture du préambule, que les trois programmes reprennent le cadre théorique, ce document comprend outre le cadre théorique, les objets d'étude, les procédés d'apprendre n'apparaît ou ne semble avoir figuré dans les préoccupations des concepteurs du critique, synthèse de document et la lettre de motivation).

Tout comme les documents des 2 niveaux précédents, nous ne pouvons que constater l'absence de référence aux compétences réflexives et à la dimension métacognitive.

A ce niveau de notre approche des programmes du cycle secondaire en Algérie, nous pouvons avancer qu'il n'est pas fait référence aux compétences réflexives et métacognitives. Dans les finalités de l'enseignement du français, il est question de « *formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique* », ou encore « *l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix* ». (2005 :5) Le sens critique, le recul sont évoqués dans les trois programmes mais les démarches à mettre en œuvre, les processus d'apprendre n'apparaît ou ne semble avoir figuré dans les préoccupations des concepteurs du moment, donnés à lire dans les programmes. Constatons que dans les programmes, il est question de sens critique non de pensée critique, peut-on employer concurremment ces deux mots ? Qu'est-ce qu'une pensée critique, selon Kurfiss (1998) la pensée critique : « *est une investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème afin d'en arriver à formuler une hypothèse ou une conclusion qui intègre toute*

l'information disponible et qui peut alors se démontrer de façon convaincante ». Traduit et cité par J. Boivert (1999 : 3)

Cette citation montre que la manifestation d'une pensée critique ne peut avoir lieu d'une façon aléatoire ou non réfléchie, elle exige une prise en charge explicite par l'enseignant, la pensée critique se manifeste dans des conditions précises, en vue de permettre à l'apprenant de formuler de faire des recherches , de formuler des hypothèses et enfin d'apporter des conclusions, cette définition « *met en évidence le contexte de la découverte (l'investigation) qui aboutit à une conclusion (ou à une hypothèse) et à une justification de celle-ci, habituellement sous forme d'arguments* ». Boivert.J. (1999 :3)

III-1-5 Résultats de l'analyse des programmes et des documents d'accompagnement

La lecture des programmes destinés aux enseignants du cycle secondaire nous permet de dire que les compétences réflexives et métacognitives ne sont pas mentionnées, la posture réflexive ne semble pas avoir été la préoccupation majeure des concepteurs des programmes. Que dire alors des compétences professionnelles des PES de français car nous le réitérons, un enseignant ne peut amener ses élèves à adopter une posture réflexive si lui, d'une part n'est pas conscient des enjeux de la métacognition et de la réflexivité et, d'autre part, si lui-même n'a pas été formé à la métacognition et à la réflexivité. Mis à part les programmes et les documents d'accompagnement aucun référentiel n'est mis à la disposition des enseignants, aucun texte n'édicte les compétences professionnelles exigées des PES en vue justement (d'appliquer la réforme et de mettre en œuvre les principes théoriques (cognitivism, constructivism et socioconstructivism) qui constituent le fondement des programmes de la réforme.

Une analyse des programmes et des documents d'accompagnement ne saurait suffire, un autre analyse, celle d'un texte fondamental et fondateur du système éducatif algérien nous paraît incontournable : la loi d'orientation du 23 janvier 2008. Elle comprend les finalités éducatives du pays, ces finalités sont des principes qui traduisent la politique éducative du pays et qui relèvent de plusieurs facteurs : idéologiques, historiques, religieux, culturels...

Nous avons constaté que dans les programmes, il est question d'installer des compétences or, compte tenu du profil de l'apprenant au cycle secondaire, nous sommes beaucoup plus dans le développement des compétences puisque les actes de parole « informer/exposer, argumenter

et raconter » ont déjà fait l'objet d'apprentissage au cycle collégial. Par ailleurs, il est fait référence aux compétences disciplinaires alors qu'il est question de compétences langagières.

Dans les lignes qui suivent, nous allons nous attarder sur la loi d'orientation du 23 janvier 2003 en vue de voir s'il est fait référence aux compétences professionnelles des enseignants et si les dimensions réflexives et métacognitives figurent dans les articles idoines au cycle secondaire.

III.I.6 La loi d'orientation du 23 janvier 2008 (cf annexe N°4)

Nous allons dans cette lecture/interprétation de la loi d'orientation nous attarder sur les principes (à travers l'analyse des chapitres et des articles) qui relèvent de :

- la professionnalité des enseignants et de ce fait de leur formation, nous allons essayer de voir si dans les textes officiels, la réforme de l'éducation a été suivie d'une réforme de la formation des formateurs, la loi d'orientation évoque-t-elle les compétences professionnelles que doivent avoir les enseignants en vue d'appliquer les principes inhérents à la réforme ?
- des dimensions métacognitives et réflexives censées être développées chez l'apprenant algérien, futur citoyen du pays.

Nous ne nous intéressons qu'aux titres et chapitres portant organisation de l'enseignement général et technique.

1. L'enseignement secondaire général et technologique

Art. 53. L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire.

Il a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental de :

1/ consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires,

2/ *développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités,*

3/ offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves,

4/ préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

Nous n'avons retenu que la mission /2, nous pensons qu'elle s'inscrit dans notre thématique. Nous essayons d'en relever les mots ou expressions portant sur l'attitude et posture que l'apprenant devrait adopter en vue de réussir, cette mission (à l'instar des autres) est centrée sur l'apprenant :

➤ *Travail personnel et travail d'équipe*

Nous constatons que les deux dimensions sont évoquées, il s'agira donc pour l'élève :

- d'apprendre à travailler seul, comment ?

Un détour par le constructivisme s'impose : l'apprenant devra être autonome, il devra être capable de faire interagir ses connaissances antérieures, celles qui sont emmagasinées dans sa mémoire à long terme avec les nouvelles informations provenant du milieu, cette interaction est à l'origine d'un « *conflit cognitif* », seul facteur responsable de l'apprentissage.

- d'apprendre à travailler en équipe, comment ?

Un détour par le socioconstructivisme et l'approche actionniste s'impose : l'apprenant devra être capable d'interagir avec ses pairs, ses enseignants et l'équipe pédagogique en vue de construire des connaissances grâce à l'échange et l'interaction. Ces échanges provoquent un « *conflit sociocognitif* » grâce auquel il pourra échanger et comparer ses connaissances avec celles qui proviennent du milieu social, aussi pourra-t-il construire et se construire avec et grâce à autrui, ces interactions se feront dans une « *zone proximale de développement* ».

Ces deux concepts ainsi esquissés constituent le fondement théorique des programmes.

Quelles facultés lui faudra-t-il cultiver ?

Les facultés évoquées dans la loi d'orientation relèvent beaucoup plus de postures et de comportement. Elles sont à nos yeux importantes voire incontournables dans l'éducation à la citoyenneté, à l'éthique.

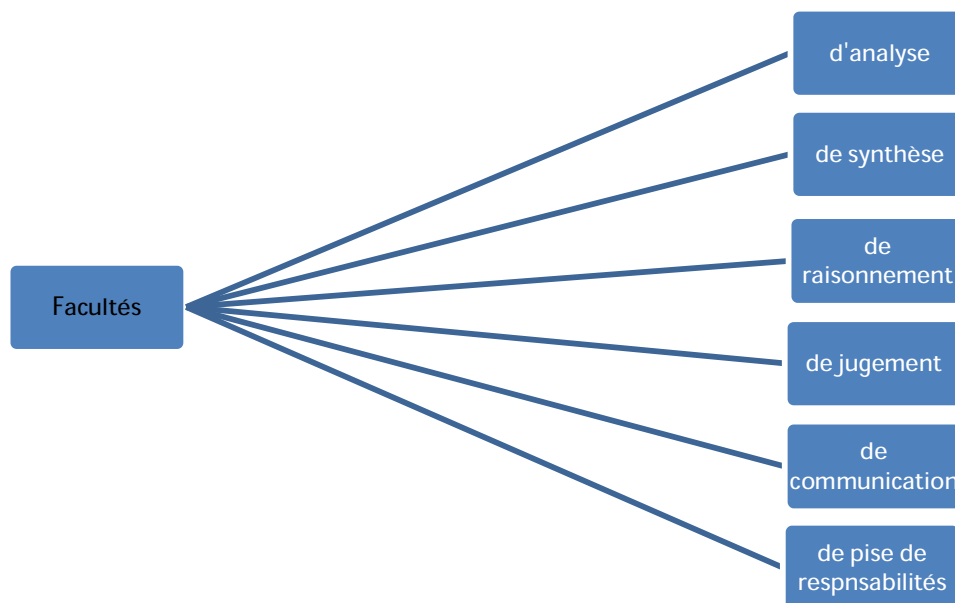


Figure 3 :

Les différentes facultés attendues chez l'apprenant

Sans évoquer explicitement les concepts de métacognition et de réflexivité, de conscience de soi et d'autrui, les facultés citées dans la loi d'orientation réfèrent aux principes inhérents :

- à l'activité du sujet car *l'analyse, la synthèse, le raisonnement et le jugement* ne peuvent avoir lieu sans recul, sans distanciation, sans conscientisation, sans posture réflexive et sans processus métacognitifs, sans la mise en valeur du regard « méta » sans lequel toute compétence (centrée sur l'apprenant ou l'enseignant) s'avère problématique,
- aux rapports aux autres, à la notion d'altérité, à la socialisation car *la communication* ne peut être occultée des principes et des fondements portés par la loi d'orientation, la communication réfère aux principes relatifs aux théories socioconstructivistes,
- au contrôle et à la prise de décision, à l'engagement aussi bien dans une activité scolaire que professionnelle doit amener l'apprenant à *prendre ses responsabilités*, celles-ci ne sauraient être effectivement prises sans des activités amenant le sujet à prendre conscience de l'enjeu d'une pratique qu'elle soit scolaire ou enseignante.

III.1.7 Résultats de l'analyse de la loi d'orientation du 23 janvier 2008

Les missions énoncées dans la loi d'orientation portent sur des principes – du moins dans la mission /2 – ciblant des attitudes, comportements et postures relevant de compétences

méthodologiques. Ces compétences méthodologiques insistent sur « *l'apprendre à apprendre* ».

Le contenu de la mission /2 porte sur l'opérationnalisation des compétences qui permettront aux enseignants de privilégier échanges, interactions, conscientisation, prise de contrôle, activité du sujet, processus mentaux... telles sont les caractéristiques d'un apprentissage, d'une formation axés sur la mise en valeur des compétences faisant l'objet même de notre recherche : les compétences réflexives et métacognitives.

Nous constatons que l'une des missions de l'article 53 référant à l'enseignement secondaire technologique et général s'inscrit dans l'objet de notre réflexion. Mais il aurait fallu que cette mission se décline en compétences professionnelles qui auraient permis aux enseignants de mettre en pratique ces principes. Principes qui auraient permis, également, aux formateurs de formateurs de mettre en œuvre une ingénierie de la formation dont les actions porteraient sur la mise en place de dispositifs ciblant les compétences professionnelles axées sur la métacognition et la réflexivité. Nous pensons qu'un enseignant ne saurait former, développer et installer chez l'apprenant des compétences si lui-même n'a pas été formé à ces compétences et, de ce fait, n'est pas conscient des enjeux d'un enseignement/apprentissage porté par la métacognition et la réflexivité.

III-1-8 Résultats de la recherche documentaire

La recherche documentaire effectuée sur les documents officiels, en l'occurrence les programmes, les documents d'accompagnement et la loi d'orientation du 23 janvier 2008, nous a permis de vérifier et de valider en partie la première hypothèse :

- les programmes et les documents d'accompagnement n'évoquent pas, ne citent pas, ne mentionnent pas les compétences métacognitives et les postures réflexives que les enseignants doivent développer chez les apprenants.
- Dans la Loi d'orientation, l'esprit critique, l'esprit de synthèse, de raisonnement sont mentionnés. Mais ces aptitudes sont censées permettre de préparer à la citoyenneté.

Dans l'article 22, nous avons relevé les missions de l'enseignant, cet article stipule que « *Les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels.*

Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.

Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle. »

Les enseignants sont donc chargés d'éduquer le citoyen de demain ; un citoyen respectueux des valeurs de la société algérienne.

- les textes officiels ne prévoient pas un référentiel de compétences professionnelles qui permettrait aux PES de comprendre et d'intégrer les principes inhérents à la réforme, les théories constituant les fondements des programmes en vue de les opérationnaliser sur le terrain.

Nous allons, dans le deuxième outil d'investigation(voir annexe N°1), le questionnaire nous rapprocher du terrain en administrant un questionnaire aux PES de français afin de vérifier la deuxième hypothèse : les PES appliquent-ils les principes méthodologiques induits par les principes théoriques (interactions, verbalisations/ échanges / métacognition et rélexivité)

III-2 Outil d'investigation n°2 (annexes 1&2)

Le questionnaire administré aux enseignants de langue française du cycle secondaire

III.2.1 Les objectifs du questionnaire

Nous avons opté pour un questionnaire en vue d'analyser le ressenti des PES de français sur :

- les pratiques de classe

L'apprise en charge des interactions verbales en classe, les processus métacognitifs - chez les élèves- à travers la verbalisation pendant et après la réalisation de la tâche

- les journées de coordination

Ces journées au cours desquelles les PES doivent travailler en vue d'échanger, d'analyser des pratiques et de mettre en commun des travaux. Ces journées figurent dans les emplois du temps des enseignants, elles sont régies par une circulaire ministérielle portant référence : 02/5.0.0/012 datée du 21/06/ 2008. Les enseignants sont tenus d'y assister. Nous essayerons de mesurer l'importance donnée à cet espace communicationnel censé être un espace d'échange, de mutualisation, de réflexion et de réflexivité.

- l'observation de classe

Elle permet échange, analyse de pratique, retour sur sa pratique et sur celle des autres en vue de se construire une identité professionnelle et de développer ses compétences professionnelles.

III.2.2 Vérification de l'hypothèse

Le questionnaire nous permettra de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignants n'optent pas pour des pratiques favorisant la réflexivité et la métacognition chez leurs apprenants. Et, par ailleurs, ils n'échangent pas avec leurs collègues en vue de développer leurs compétences portées par la réflexivité et la métacognition (observation de classe-journées de coordination).

III.2.3 Modalités et conditions de passation du questionnaire

Nous avons passé le questionnaire au début du déroulement des corrections des épreuves du baccalauréat session juin 2012.

Nous avons choisi deux centres de corrections :

- 1/ le lycée Ould Turki de BOU ISMAIL.
- 2/ le lycée Si M'Barek de KOLEA.

Ces deux établissements se trouvent dans la wilaya de Tipaza. C'est une wilaya située à l'ouest d'Alger. Pendant au moins 4 années consécutives, elle a occupé le deuxième rang au baccalauréat. Nous avons administré le questionnaire à 75 enseignants. Nous n'avons récupéré que 55. Nous avons récupéré les questionnaires une fois les première et deuxième corrections achevées, soit 4 à 5 jours après. Les PES ont gardé les questionnaires, ils les ont remplis chez eux afin de ne pas perturber le déroulement de l'opération de corrections.

Les enseignants concernés par le questionnaire exercent dans deux wilayas : *Blida* et *Tipaza*.

Ceux de Tipaza ont corrigé au lycée de *BOU ISMAIL*.

Ceux de Blida ont corrigé au lycée de *KOLEA* car le centre de correction de la Wilaya de *BLIDA*, le lycée *Ibn Rouchd*, était en restauration.

Il convient de noter également que nous n'avons pas pu récupérer tous les questionnaires, beaucoup de PES ont quitté le centre de correction après la deuxième correction. Ils n'ont pas été retenus pour la troisième correction. Ils n'ont donc pas remis les questionnaires à l'inspectrice chargée de diriger les ateliers de corrections.

III.2.4 Présentation du questionnaire

1/ Les différentes rubriques :

Notre questionnaire comprend trois rubriques:

- Les différentes variables d'identification liées au sexe, à l'âge, au diplôme, au lieu d'obtention, à l'ancienneté et au profil.
- Les interactions verbales en classe et la prise en charge des processus métacognitifs par les enseignants, le recours à la verbalisation.
- Les journées consacrées à la coordination.
- Les observations de classe.

2/ Les items

Ils sont au nombre de 28 et se répartissent comme suit :

Parties	Différentes Variables	Interactions verbales	Coordination & Observation de classe
3	7	7	14

Tableau N°17 : Répartition des items

3/ Les types de questions :

Notre questionnaire comprend des questions d'identification, des questions d'opinion, des questions de comportement :

Des questions de production chiffrées, des questions de sélection dichotomiques et alternatives, des QCM et des questions ouvertes : les PES ne sont pas influencés dans la mesure où aucune réponse ne leur est suggérée. Elles nous ont permis de récolter une grande variété de réponses y compris celles que nous n'avions pas prévues, des réactions spontanées à titre d'exemple. Elles présentent, toutefois, quelques inconvénients dans la mesure où quelques réponses se situaient « hors enquête ». Par ailleurs, certains PES se sont montrés prolixes d'autres au contraire, se sont montrés vagues et laconiques.

III-2-5 Collecte et analyse des données :

Les différentes variables :

➤ La variable sexe

Sexe	Femmes	Hommes
Nbre	45	10

Tableau N°18 : La variable sexe

Commentaire

Les femmes sont majoritaires, nous assistons, en effet, à une féminisation du corps enseignant, c'est une caractéristique que nous avons relevée chez les PES de français, faut-il voir une tendance sexiste de la profession ? Il est vrai que cette tendance est souvent citée dans les représentations sur la langue française en Algérie, le français est plus pratiqué chez les filles et chez les femmes. Nous ne pouvons que le confirmer dans la mesure où à l'université, les filles sont majoritaires dans les départements de français, elles vont, de facto, opter pour des postes dans l'éducation nationale.

➤ La variable âge

25 à 30	30 à 35	35 à 40	40 à 45	45 à 50	50 à 55	Plus de 55
10	12	10	9	7	5	2

Tableau N°19 : La variable âge

Commentaire

Pour analyser la variable/ âge nous avons opéré trois grandes classifications :

1/ De 25 à 30, (18%)

2/ de 30 à 50, (69.09%)

3/ de 50 à 55 (12.7%)

Cette classification nous permet de mettre en exergue le profil des PES questionnés :

- *De 30 à 50* : cette tranche d'âge est majoritaire (38/55), soit 69.09%. Les enseignants concernés ont capitalisé des années de pratique, ils ont, de ce fait, de l'expérience en tant qu'enseignants et en tant que correcteurs.

- De 25 à 30 : Le nombre des PES (10/ 50 soit 18%) retenus dans la première classification témoigne du fait que lors des corrections , les PES n’ayant pas capitalisé assez d’années de pratiques ,parmi lesquels figurent ceux qui n’ont pas encore subi les épreuves orales et pratiques du CAPES, ne sont pas retenus .Toutefois, ces dernières années, il a été décidé de faire appel à eux afin de les initier aux opérations de corrections. Ils font l’objet d’un suivi particulier lors des corrections, souvent des PES expérimentés jouent le rôle de tuteur quand ce n’est pas l’inspecteur qui les accompagne.
- De 50 à 55 et plus : Ils sont au nombre de 7, (soit 12.7) : les plus de 50 ans constituent également une minorité, cela serait dû soit au départ en retraite soit à des reconversions dans des postes administratifs. En effet, il arrive, qu’après avoir capitalisé un nombre considérable d’années d’expérience et après étude du dossier de l’enseignant, celui-ci se voit affecté à des postes de directeur des études ou de chef d’établissement.

La variable diplôme

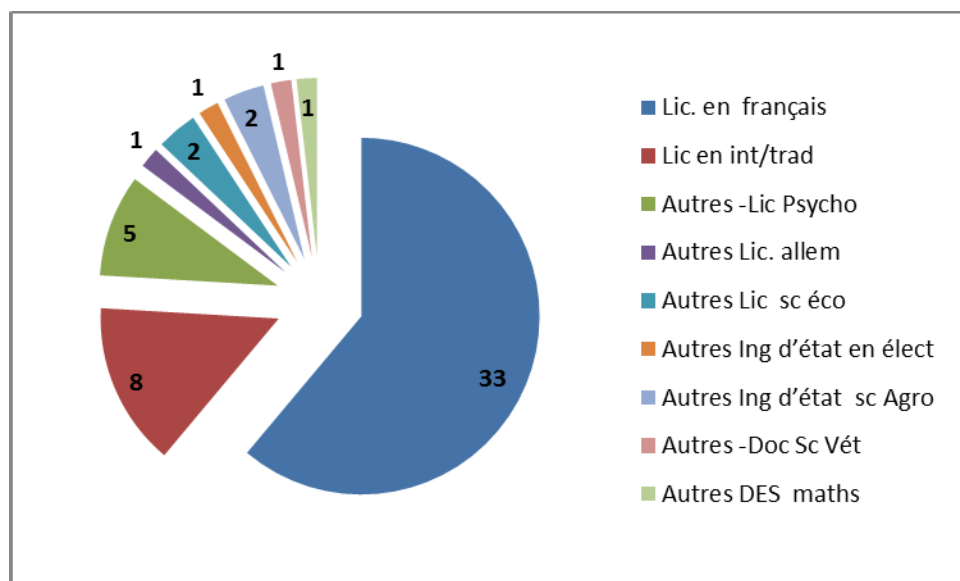


Figure N°4 : Nature des diplômes

1/ Licence de français : (66%)

33 questionnés titulaires d’une licence de français, ils enseignent donc une discipline qui relève de leur spécialité, toutefois, ont-ils eu la même formation ? Le même parcours ? Nous

pouvons d'emblée répondre par la négative car les PES titulaires d'une licence de français (voir : variable / lieu d'obtention) ont des parcours différents :

Ceux de l'ILE de Bouzaréah- Alger 2 sont détenteurs d'une licence de type académique, les modules enseignés portent sur la littérature, les sciences du langage, la linguistique.

Ceux de l'ENS de Bouzaréah, sont titulaires d'une licence d'enseignement, ils ont effectué des stages sur le terrain (nous reviendront sur ces stages, leur modalité et leur finalité quand nous aborderons l'importance de la recherche collaborative, par collaborative nous entendons une recherche qui associe universitaires et praticiens sur le terrain), ils sont stagiaires dès l'obtention de leur diplôme contrairement aux détenteurs de licences académiques (les sortants des universités) qui doivent passer un concours de recrutement, concours organisé par l'éducation nationale, afin de pouvoir prétendre au statut de professeur stagiaire.

Ceux de l'université de Blida ont le choix dès la troisième année entre deux spécialités : la littérature ou la didactique. La majorité des étudiants opte pour « l'option didactique » afin d'augmenter leur chance d'être recrutés car les modules dispensés relèvent de la didactique, des théories d'acquisition/apprentissage, de la problématique de l'oral et de l'écrit réception et production, des méthodologies, de la psychopédagogie et de la description du français...

2/ Licence d'interprétariat-traduction : **(14.54%)**

Les étudiants titulaires d'une licence d'interprétariat-traduction français/anglais et anglais/français sont autorisés à se présenter au concours de recrutement organisé par l'éducation nationale. C'est ce qui explique leur présence parmi les PES questionnés. Ils sont titularisés au même titre que les licenciés en français. Leur compétence linguistique leur permet d'enseigner, ces enseignants maîtrisent la langue mais accusent un déficit quand aux modules inhérents à la didactique, à la pédagogie et à l'évaluation.

3/ Autres : **(21.81%)**

Les 12 PES titulaires licences et d'ingéniorats ont bénéficié d'une intégration suite à une décision ministérielle. Beaucoup d'ingénieurs ont pu être intégrés en 2002, après avoir suivi une formation accélérée. Les PES détenteurs de licences en psychologies, en sciences politiques et en économie et en droit ont bénéficié d'une intégration dans les années 80 dans la mesure où - n'ayant pas été touchés par la politique d'arabisation-ont des compétences linguistiques en français appréciables.

➤ **La variable année d'obtention du diplôme :**

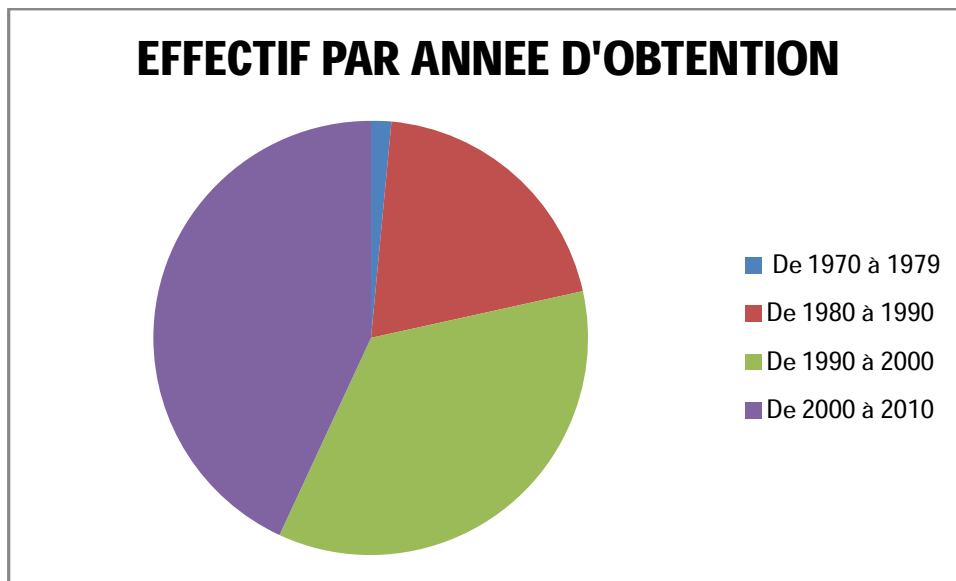


Fig N°5 : Effectif par année d'obtention du diplôme

De 1970 à 1979 : 1 enseignant(1,81%)

De 1980 à 1990 : 9 enseignants(16,36%)

De 1990 à 2000 : 17 enseignants (30,90%)

De 2000 à 2010 : 28 enseignants(50,90%)

Cette variable marche de pair avec les profils et l'ancienneté dans l'échelon, la majorité des des PES questionnés ont obtenu leurs licences entre 2000et 2010. Ils sont talonnés par ceux qui ont obtenus leurs licences entre 1990 et 2000.

La variable : lieu d'obtention

Université de Blida	Université Alger 2 Bouzaréah	Université Alger 1 Fac centrale	Autres institutions
23	8	11	- Institut national des sciences agronomiques : 2 -Institut de pétrochimie de Boumerdés : 1 -Ecole nationale des SC vétérinaires : 1 -Fac de psychologie (Alger 2) :5 -Fac des Sciences économiques : 2 -Univ Le Mirail(Toulouse) : 1 - Institut des mathématiques : univ de Blida : 1

Tableau N°19 : Lieu d'obtention du diplôme.

Les PES questionnés ont obtenu leurs licences dans les universités d'Alger et de Blida. et à l'ENS DE Bouzaréah.(Voir la variable diplôme)

La variable : profil

Titulaires	Stagiaires	Contractuels
44 (80%)	9 (16,36)	2 (3,6%)

Tableau N°20 Profil des enseignants

La variable : échelon

0	1 ^{er}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	7 ^{ème}	8 ^{ème}	9 ^{ème}	10 ^{ème}	11 ^{ème}	12 ^{ème}
9	4	1	10	3	3	5	6	4	4	3	2	1

Tableau N°21 : Echelon des enseignants enquêtés

La majorité (44/55) sont titulaires de leur poste, les stagiaires sont au nombre de 9, les titulaires sont majoritaires du fait de la nature de l'opération, vue l'importance donnée aux corrections des épreuves du baccalauréat. Les plus de 50 ans constituent également une minorité.(voir variable âge).

I-4-4 Pratiques de classe et interactions verbales

Item/1 : Vous donnez la parole à vos élèves :

Souvent	Rarement	Jamais
37 (67.27%)	13 (23.63%)	5 (09.09%)

Tableau N°23: Prise de parole chez les élèves

Commentaire

67,27% PES affirment donner « *souvent* » la parole à leur élèves, une minorité (5) ne le fait « *jamais* », les PES restants (23.63%) donnent « *rarement* » la parole à leurs élèves. Jusque là, nous ne pouvons que nous en réjouir, ces chiffres montrent que nos PES sont conscients de l'importance des interactions et prises de parole en classe mais qu'entendent-ils par « *donner la parole aux élèves* » ? Et dans quelle situation ?

Item/2 - Dans quelle situation d'interlocution leur donnez-vous la parole ?

Situation	a	b	c	d	E	f
Nombre de réponses des PES	41	3	14	2	2	0

a /Pour répondre à vos questions,

b/ pour répondre à une question d'un camarade,

c /pour vous demander des explications /explicitations,

d pour apporter d'autres informations,

e /pour proposer des suggestions,

f/ pour réagir au propos d'une camarade.

Commentaire

La proposition « *répondre à vos questions* » a été retenue 41 fois cela montre que l'élève est dans *la réaction non dans l'action*: il prend la parole pour répondre au professeur, nos PES sont encore dans les schèmes de la reproduction propres aux anciennes pratiques qui placent l'élève dans des situations stimulus/réponse.

La proposition « *demander des explications* » occupe la deuxième position, elle a été retenue 14 fois, notons qu'elle figure assez loin des 41 réponses de la proposition/a néanmoins, elle la confirme car nous demeurons dans le théorème en acte du schème schème : « *le professeur est là pour apporter des explications* ».

La proposition/b a été retenue 3 fois, 3 PES sur 55 permettent (ou pensent : ce sont les aléas du questionnaire et c'est la raison pour laquelle nous avons pris la décision d'aller sur le

terrain afin de constater in situ) à leurs élèves de répondre à une question posée par un camarade. Nous ne pouvons que constater que les élèves n'inter agissent pas entre eux : nous sommes encore dans la *parole unidirectionnelle*. Altet (1994) dit, à cet effet, « *dans la communication pédagogique, l'interaction le plus souvent est déclenchée et menée par l'enseignant qui tire l'élève vers son cadre de référence cognitif. Car dans ce processus l'enseignant vise la stabilité, la cohérence, recherche la certitude* ». (Altet. M. 1994 p : 48)

Les propositions « *pour apporter des informations* » et « *pour faire des suggestions* » ont été retenues 2 fois, les choix des PES s'inscrivent dans une logique qui renforce et confirme les hypothèses retenues, en effet qu'en est-il de la centration sur l'apprenant ? Qu'en est-il de l'importance des échanges ? Pourtant, leur présence (nécessaire) est clairement soulignée dans les nouveaux programmes du fait même que ces derniers insistent sur la dimension socioconstructiviste de l'apprentissage.

La dernière proposition « *pour réagir au propos d'un camarade* » n'a pas été retenue ; les réponses des PES s'inscrivent dans une certaine logique et dans une certaine cohérence. De ce fait, nous n'avons constaté aucune contradiction : les interactions entre les élèves sont inexistantes, les changements attendus par la réforme n'ont globalement pas eu lieu. Nous n'avons donc – à ce niveau du questionnaire, du moins à travers cet item- constaté aucune contradiction dans les réponses retenues par les PES, du moins si l'on se réfère à ce panel d'enseignants questionnés. Allons-nous rester dans cette cohérence ?

Item/ 3 *Pensez-vous que les échanges verbaux participent à l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère ?*

Item 3	Oui	Non
Réponses des PES	43 (78.18%)	12 (21.81%)

Tableau N°24 : Echanges verbaux et apprentissage d'une LE.

Commentaire

78.18% d'enseignants répondent par l'affirmative. Ils sont quasi unanimes quant à l'importance des échanges verbaux, 12 (21.81%) seulement répondent par la négative. En effet, les PES sont quasi unanimes à souligner l'importance des échanges verbaux. Qu'entendent-ils par échanges verbaux ? Nous n'avons pas voulu poser cette question d'une manière directe, nous avons préféré leur demander de donner des exemples de situations au travers desquelles les élèves « apprennent » grâce aux échanges verbaux. Mais qu'entendent-ils par situations ?

Exemples de situations de cours au cours desquelles les élèves apprennent grâce aux échanges verbaux :

- Le débat d'idées : 35 fois
- La compréhension de l'oral : 7 fois
- La compréhension de l'écrit : 5 fois
- La correction des erreurs /fautes : 5 fois
- L'exposé : 4 fois
- L'expression orale : 4 fois
- La chanson : 3 fois
- La simulation et jeu de rôle : 3 fois
- Le fait-divers : 1 fois

Commentaire

Les exemples de situations proposés par les PES questionnés sont variés. Nous nous sommes arrêtée sur ces exemples. *Le débat d'idées* est cité au même titre que la compréhension et l'expression orale, la correction des erreurs, l'exposé et la chanson. Il convient d'opérer un retour sur l'item, les PES enquêtés ont, peut-être, été déstabilisés par le mot « *situation* » qui a donné lieu à plusieurs interprétations. A ce niveau, une auto-critique méthodologique s'impose, il aurait peut-être fallu dire « *dans quelles activités ?* » car les propositions varient de l'objet d'étude (le débat d'idées) aux aptitudes (compréhension et expression orales), aux techniques d'expression orale (l'exposé), au support (la chanson) et à une activité d'évaluation (la correction des erreurs).

Toutefois, le *débat d'idées* du fait qu'il ait été proposé 35 fois a retenu notre attention. Cet objet d'étude figure dans le programme de 3^oAS, plus précisément, dans le projet : *Dialoguer pour confronter des points de vue*.

Il semble que « *le débat d'idées* » soit retenu comme l'une des situations privilégiées pour échanger et prendre la parole. Peut-on, dès lors, avancer que dans les représentations des enseignants, l'unique situation susceptible de permettre aux élèves d'échanger, d'apprendre les uns des autres est le débat d'idées, un objet d'étude figurant dans le programme.

Manifestement, pour beaucoup d'enseignants, en dehors du débat d'idées, les apprenants ne sont pas supposés interagir, échanger et co-construire. Dans les autres exemples l'accent est mis sur la compréhension de l'oral ou de l'écrit, l'expression orale mais rien n'est dit sur les situations proprement dites, les enseignants font-ils travailler les élèves de manière à construire du sens, à conceptualiser, à réfléchir ensemble etc.... Quant aux erreurs, les réponses des PES laissent croire - du moins chez les 5 enseignants qui ont proposé cet exemple – que nos élèves ne sont appelés à *interagir que quand il s'agit de corriger des erreurs*.

Les justifications

1/Parmi les raisons invoquées, la non maîtrise de la langue figure en premier. Nous pouvons donc conclure que le fait que les élèves ne maîtrisent pas la langue, les condamne à ne jamais communiquer dans cette langue ne serait ce qu'entre pairs. Nous avons là un paradoxe, si l'on s'en tient à ce résultat, pour beaucoup d'enseignants questionnés, la non maîtrise de la langue condamnerait l'élève à ne pas communiquer, alors que c'est précisément les élèves en difficulté avec la langue qui doivent le plus la pratiquer, dans la perspective de progresser.

2/Le programme est un motif très récurrent chez nos PES. Nous l'avons nous même constaté, lors de la réalisation de notre mémoire de magister²⁷ quand nous avons analysé leurs pratiques évaluatives. La densité des programmes revient comme un leitmotiv bien qu'ils aient été révisés, allégés et en instance de réécriture,²⁸ « *Les enseignants dénoncent le programme, le trouvent chargé voire ambitieux mais s'y réfugient dès lors qu'il s'agit de rompre avec les vieilles pratiques* » Moussaoui, N(2007 : 128)

²⁷ Pour une évaluation formative des productions écrites dans le secondaire algérien, soutenu en Juin 2007

²⁸ Les programmes du secondaire sont actuellement en cours de réécriture par les membres du GSD de français

3/ Outre la densité des programmes, l'effectif dans les classes est souvent cité par les PES. En effet, nous n'excluons pas le fait qu'il puisse constituer une entrave aux apprentissages centrés sur les interactions verbales. Toutefois, nous émettons une réserve car même si les effectifs trop chargés constituent de fait une difficulté pédagogique dans les apprentissages, ce paramètre est évoqué de manière quasi systématique chez les PES pour masquer, peut-être, leur crainte face aux changements.

Item/4 - *Permettez-vous à vos élèves de verbaliser une « action » lors d'une situation d'apprentissage ?*

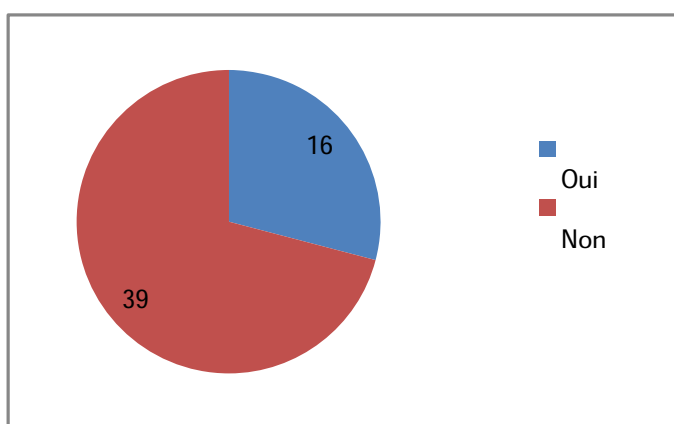


Figure N° 6 : Verbalisation d'une action

Commentaire

Le nombre considérable de « non » (70.90%) montre l'absence de prise en charge de la dimension métacognitive chez les PES. Nous avons par ailleurs constaté que les PES ayant répondu par l'affirmative *ne donnent aucune justification : nous avons eu « 0 » réponses.*

Ont-ils répondu simplement pour répondre ? Connaissent-ils les principes de la verbalisation ? Ses avantages ? Ses objectifs ?

Les justifications du « non » rejoignent celles avancées en II-2 :

- manque de temps,
- non maîtrise de la langue,
- programme chargé,
- effectif.

Nous pensons que la verbalisation pose problème pour au moins deux raisons :

1/ Les apprenants ne maîtrisent pas le métalangage, les problèmes qu'ils rencontrent en langue les bloquent et les empêchent de s'exprimer à propos d'une procédure.

2/ Le manque de temps est lié à l'effectif, il est vrai que quand le nombre d'élèves dans une classe dépasse souvent le nombre requis, Il est difficile de faire parler un grand nombre d'élèves et de les faire interagir surtout. Toutefois, nous pensons que demander à un(ou deux) élève (s), de mettre en mots, de verbaliser une seule fois par semaine est dans la limite du réalisable. En effet, ne serait-il pas souhaitable de demander à l'apprenant de « dire » comment il a fait pour proposer telle ou telle réponse ?

La densité du programme est souvent invoquée par les enseignants, les enseignants ne trouveraient-ils pas refuge dans cette densité afin de ne pas se mettre au diapason des nouvelles méthodologies induites par la réforme de l'école ? Un autre questionnement s'est imposé à nous : pour quelles raisons ont-ils du mal à appliquer les textes de la réforme, qu'est-ce qui les heurte, qu'est-ce qui les freine ?

Par ailleurs, cette densité du programme, le fait « *de le trouver chargé* », ne serait-elle pas due au fait que les PES reconduisent les pratiques anciennes, et, en conséquence, ne respectent pas la progression spiralaire qui caractérise les nouveaux programmes. Ils se croient obligés de tout refaire alors qu'il suffit souvent de réactiver les connaissances antérieures des apprenants, « *de partir du déjà là* » afin de permettre l'interaction entre les nouveaux objets du savoirs et leurs représentations, n'est ce pas un des principes théoriques des nouveaux programmes ? Le constructivisme. Ces réponses confortent nos hypothèses : nos enseignants ne maîtrisent pas les concepts théoriques ayant présidé à la confection des programmes de la réforme. La verbalisation, le fameux « think aloud » (réflexion à voix haute) est très importante, elle met le langage au service du développement de la pensée, cette approche vygotskienne figure parmi les principes théoriques des nouveaux programmes : le socioconstructivisme.

Item/5 -Si oui,vous leur demandez de verbaliser leurs actions pendant ou après l'exécution d'une tâche :

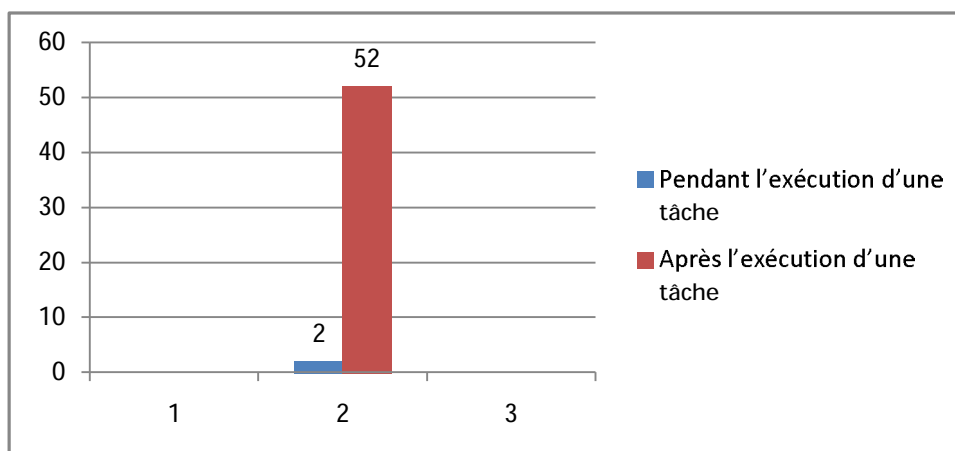


Figure n°7 : Verbalisation pendant ou après l'exécution d'une tâche.

Nous constatons que 2 enseignants seulement demandent à leurs apprenants de verbaliser pendant. Cette situation peut s'expliquer par le métalangage qui fait défaut à nos apprenants par ailleurs les faire parler pendant l'exécution d'une tâche peut les bloquer dans la mesure où ils ne maîtrisent pas les mécanismes de la langue, ils se voient obligés de mener de front plusieurs opérations mentales et par surcharge cognitive, ils vont soit abandonner soit ne s'intéresser qu'à un aspect de la tâche. Le métalangage, plus précisément sa non maîtrise peut décourager le PES désireux de s'inscrire dans pratiques innovantes à cet effet nous pouvons évoquer une expérience que nous avons menée dans notre circonscription²⁹, après un séminaire sur l'enseignement /apprentissage de la grammaire au cours duquel nous eûmes à présenter la démarche de Suzanne CHARTAND³⁰ qui propose une démarche active de découverte (DADD) en grammaire, au cours de laquelle l'élève, après avoir manipulé et fait fonctionner des points de langues dans des contextes d'utilisation, passe à une activité de conceptualisation, les élèves ont rencontré des problèmes à mettre en mots les différentes opérations effectuées, leur niveau en langue ne leur permettait pas de conceptualiser, ils ne possédaient la compétence métalinguistique requise.

Item/6- *Quels facteurs pourraient, selon vous, entraver la verbalisation chez vos élèves ?*

- La non-maîtrise de la langue,

²⁹ Notre circonscription était composée de 3 wilayas : Blida-Médéa-Tipaza.

³⁰ CHARTRAND Suzanne, Pour un nouvel enseignement de la grammaire.

- le manque de temps,
- les programmes trop chargés,
- l'effectif.

Les réponses données rejoignent celles proposées dans l'item 4.

Remarques conclusives sur la deuxième partie du questionnaire :

Avant d'entamer la troisième partie de notre questionnaire, il convient de s'arrêter et d'émettre quelques remarques conclusives :

- La prise de parole « *demeure l'affaire* » du professeur puisque dans leur majorité, les PES ciblés par le questionnaire ont retenu 41 fois « *pour répondre à nos questions* », leurs élèves sont toujours dans la réaction.
- Les enseignants n'ont pas recours aux interactions verbales et à la verbalisation, les raisons invoquées sont :
 - L'absence de la compétence linguistique chez leurs apprenants,
 - la densité des programmes,
 - l'effectif et le manque de temps,
 - le manque de temps.
- Les PES ne semblent pas maîtriser les caractéristiques d'une situation d'apprentissage centrée sur les interactions verbales, « *le comment faire et le pourquoi faire* » dans une pareille situation semblent leur échapper compte tenu des exemples de situations qu'ils ont proposés.

Qu'en est-il des interactions entre enseignants ? Comment gèrent-ils les journées de coordination, quelles représentations ont-ils quant aux activités et aux objectifs assignés à ces journées au cours desquelles coordination, échange, mutualisation écoute de l'autre et réflexivité doivent être les maîtres mots. Le vocable « coordination » n'est-il pas construit avec le préfixe « co » qui veut dire ensemble ?

II-4-5 Journées consacrées à la coordination :

Item/8- Des journées de coordination sont-elles programmées au sein de votre établissement ?

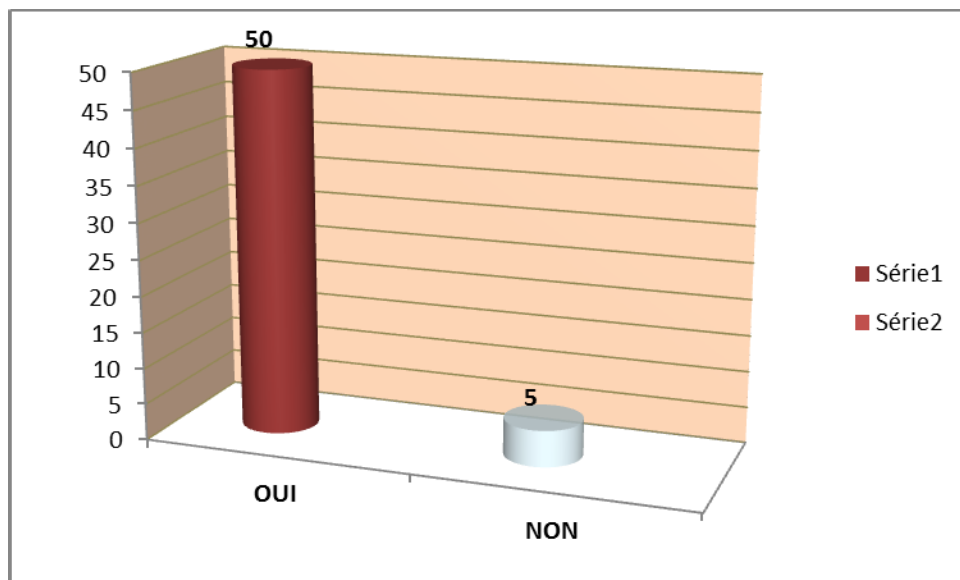


Figure n°8:Journées consacrées à la coordination

90.90% des PES programment ces journées, 09.09% ne le font pas pourtant ces journées figurent dans la carte scolaire des établissements, elles figurent également dans les emplois du temps des enseignants. Les chefs sont tenus de veiller à leur programmation.

Item/9- Combien de journées organisez-vous par semaine, mois, trimestre :

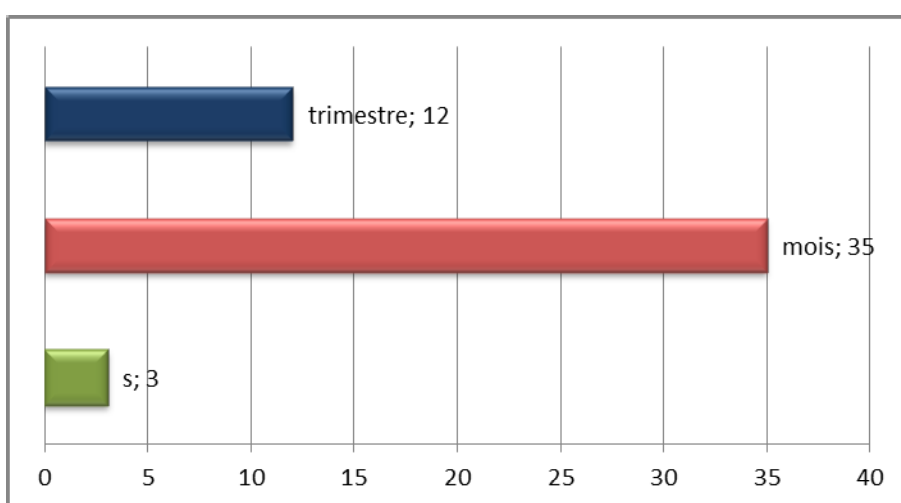


Figure n°9 : Nombre de journées organisées par trimestre, mois, semaine.

- 35 PES se réunissent une fois par mois,
- 7 une fois par trimestre,
- 3 une fois par semaine.

La majorité, soit 63.63% des PES organisent leurs journées une fois par mois. Depuis l'avènement de la réforme dans le cycle secondaire, les PES doivent organiser ces journées *une fois par semaine*, les proviseurs doivent de ce fait ne pas programmer de cours afin que les professeurs puissent se réunir. L'importance accordée à ces journées est telle que les chefs d'établissement doivent les organiser par famille de disciplines (français, anglais, allemand, espagnol) afin de favoriser l'interdisciplinarité.

Par ailleurs, les inspecteurs sont tenus de respecter ces journées, ils doivent, de ce fait, établir leur plan de formation en fonction de ces journées pour que les enseignants puissent assurer leurs cours et ne pas priver les élèves de leurs enseignements. Ces journées sont d'autant plus importantes que les chefs d'établissement doivent mettre à la disposition des inspecteurs le calendrier portant les dates de leur programmation afin de leur permettre d'y assister.

Item/10A *quoi consacrez-vous ces journées ?*

A quoi consacrez-vous ces journées ?

Nombre de réponses	Tâches
55/55 100%	Préparation des sujets de devoirs et de composition
55/55 100%	Taux d'avancement dans les programmes
55/55 100%	Elaboration de la répartition annuelle
15/55 27.27%	Comptes-rendus des journées organisées par l'inspecteur/trice
08/55 14.54%	Débat sur les cours présentés par les collègues

Tableau N°25

Ordre du jour des journées de coordination.

Les tâches assignées à ces journées sont diverses, nous les avons classées par ordre de fréquence.

➤ Préparation des sujets de devoirs et de composition :

Les PES se réunissent pour élaborer les sujets de devoirs et de compositions, les sujets étant communs –par filière et par niveau- les enseignants doivent donc s’entendre sur les sujets afin d’uniformiser les épreuves. Retenons que cette tâche a été citée par tous les PES (hormis ceux qui ne « *se réunissent pas* »)

➤ Taux d’avancement dans les programmes :

Cette tâche est apparue autant de fois que la première, nous pensons qu’il convient de la contextualiser. Le taux d’avancement ou ce que les PES appellent la « 3ataba » qui veut dire en arabe « le seuil » a fait son apparition avec l’avènement de la réforme dans le secondaire (il fut ensuite généralisé au cycle moyen), pourquoi ?

La mise en place et l’application des nouveaux programmes du secondaire (2005/2006) ont donné lieu à beaucoup de protestations de la part des enseignants qui ont été propulsés dans cette réforme en septembre 2005 sans aucune formation, ces protestations gagnèrent également les élèves qui investirent les rues en décembre 2007 appelant à un allègement desdits programmes. Qui dit élèves dit parents d’élèves et qui dit parents d’élèves dit association des parents d’élèves, celle-ci monta au créneau interpellant le ministre de l’éducation nationale afin d’agir et de prendre des décisions.

Des commissions ont été créées en janvier 2008, elles étaient composées d’inspecteurs de l’éducation nationale et d’inspecteurs centraux. Les travaux ont duré trois jours au terme desquels a été proposée une progression pour chaque discipline, celle-ci fut validée par la commission nationale des programmes et envoyée à tous les chefs d’établissements. Les enseignants devaient la respecter, des instructions furent données aux commissions chargées d’élaborer les épreuves du baccalauréat afin d’en tenir compte. Dès lors, les enseignants et les chefs d’établissement devaient envoyer l’état d’avancement des programmes chaque mois afin que l’inspection générale et la direction générale de l’enseignement secondaire soient informées du taux de réalisation des programmes et d’intervenir au cas où dans un établissement un retard est constaté. Ce taux de réalisation est pris très au sérieux, des commissions de wilaya ont été créées afin de faire l’état des lieux, nous comprenons l’intérêt

accordé à cette opération, ceci dit les enseignants sont contraints de s'y soumettre, ils affirment passer leur temps à faire des calculs car les états doivent être donnés en chiffre et en pourcentage. Parmi les mesures adoptées figurent également la demi-heure ajoutée au volume horaire de toutes les épreuves du baccalauréat et les deux sujets au choix pour toutes les matières.

- Elaboration de la répartition annuelle et du plan de formation :

Les PES se réunissent au début de chaque année pour élaborer des répartitions annuelles, mais une fois ces répartitions faites que font-ils lors des ces journées ?

- Compte rendu des journées et séminaires organisés par l'inspecteur :

Quand le professeur coordinateur est convoqué par l'inspecteur, il doit rendre compte à ses collègues, les réunions de coordination permettent de tenir les collègues informés des instructions et directives données par l'inspecteur via le professeur coordinateur.

- Débat sur les cours présentés par les collègues.

Ces journées permettent également aux enseignants stagiaires d'assister à des séances de cours chez leurs collègues titulaires en vue de se préparer aux épreuves du CAPES, un débat a souvent lieu (pas toujours selon les dires de certains PES) , au cours de ce débat, l'enseignant répond aux questions des stagiaires, les oriente et les conseille.

Item / 11-*Quels objectifs assignez-vous à ces journées de coordination ? Citez-en quatre par ordre d'importance :*

Les objectifs sont donnés par ordre de fréquence :

- élaborer les sujets de compositions et de devoirs,
- suivre le taux d'avancement et de réalisation des programmes.
- prendre en charge des stagiaires et des contractuels, préparer les stagiaires au CAPES,
- mettre en commun les répartitions, les sujets et les répartitions,
- mieux prendre en charge la classe, préparer les fiches.
- permettre aux élèves de s'adapter,
- connaître les lacunes des élèves et trouver des solutions,
- choisir les supports.

Les objectifs marchent de pair avec les tâches, les PES questionnés se réunissent pour élaborer des sujets, suivre le taux d'avancement dans les programmes et surtout prendre en charge les stagiaires et les préparer au CAPES, cet objectif a été retenu plusieurs fois, sous des formes différentes : « *prise en charge des stagiaires, suivre les contractuels, préparer les stagiaires au CAPES,* ». Les PES se réunissent également pour choisir des supports.

Les objectifs « *mieux prendre en charge les classes* », « *permettre aux élèves de s'adapter* », « *connaître les lacunes des élèves et trouver des solutions* » et enfin « *créer une atmosphère d'entente entre les collègues* » n'ont été cités que par quelques PES.

Les propositions émises par les PES nous permettent d'avoir un aperçu sur leurs représentations, que faut-il en déduire ?

Les journées de coordination sont réservées aux stagiaires, sont-ils les seuls à devoir apprendre et à devoir améliorer leurs pratiques ? Les tâches consacrées aux répartitions annuelles et aux taux d'avancement sont effectuées à la demande de l'institution, elles sont perçues comme « des corvées » par les PES. Ces journées ne pourraient-elles pas être consacrées à la formation des enseignants par l'analyse de leurs pratiques ?

Item/12- *Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours assurées par vos collègues ?*

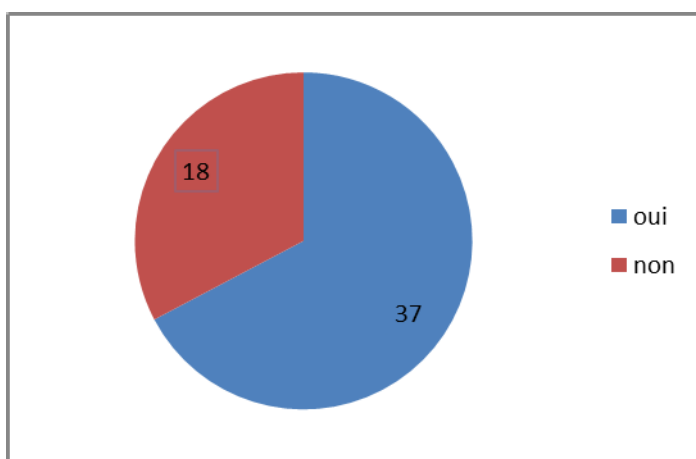


Figure n°10

Nombre d'enseignants ayant assisté ou pas à des séances de cours présentées par d'autres collègues.

La majorité, soit 67.27%, affirme assister à des cours assurés par d'autres collègues.

Item/13 *Profil des collègues : titulaires, stagiaires, contractuels.*

Profil des collègues	Titulaires	stagiaires	contractuels
Réponses des PES	18	9	6

Tableau N°26 : Profil des enseignants ayant accueilli des collègues

18 assistent chez des collègues titulaires, les 15 restants assistent soit chez des collègues stagiaires soit chez des collègues contractuels.

Ces réponses paraissent cohérentes avec les tâches et les objectifs assignés aux journées de coordination, puisque ces journées sont surtout consacrées à la préparation des stagiaires au CAPES. Les titulaires sont donc sollicités pour présenter des cours afin que les stagiaires puissent reproduire leurs gestes. Les titulaires, à leur tour, assistent à des cours présentés par les stagiaires ou les contractuels : les stagiaires pour les préparer à la titularisation et les contractuels pour « leur donner des recettes ».

Item/14 *Ces visites sont effectuées à la demande de.*

Ces visites sont effectuées à la demande de :

	Collègues	Chef d'établissement	Inspecteur
Réponses des PES	19	27	9

Tableau N° : 27

Instances ayant appelé aux observations de classe

Les demandes (34.54%) émanent surtout des collègues, ils prennent des décisions en vue de suivre des stagiaires ou des contractuels. La majorité (49.09%) des demandes émanent des

chefs d'établissement qui exigent des enseignants titulaires d'assister chez des contractuels.
16.36 % des demandes émanent des inspecteurs pour échanger des expériences.

Item/15 *Vous arrive-t-il d'assister à des séances des cours chez des collègues exerçant dans d'autres établissements ?*

Assister à des séances dans d'autres établissements	Oui	Non
Réponses	14	41

Tableau N°28 : Observations de classe dans d'autres établissements

Si oui, dites pourquoi :

- comparer les méthodes, apprendre de nouvelles méthodes,
- apprendre de nouvelles techniques, changer de méthode,
- être plus rentable,
- j'assiste dans un autre établissement lorsque je suis convoqué par l'inspectrice (séminaire),
- j'assiste à la demande de l'inspecteur, en vue d'une préparation pour la CAPES,
- ça permet de s'inspirer des autres et de réfléchir et de s'auto évaluer, mieux apprendre,
- s'auto corriger.

Si non, dites pourquoi :

- manque de temps,
 - je n'ai jamais été sollicité,
 - on ne me l'a jamais demandé,
 - le contact avec les autres collègues est absent,
 - faute de temps, néanmoins les outils technologiques (portable, internet) nous permettent d'échanger nos expériences,
 - l'occasion ne s'est pas présentée.
- 74.54% n'assistent pas chez d'autres collègues :

Le manque de temps, la réticence de certains collègues, celle des chefs d'établissement sont les principales raisons invoquées. Dans leur majorité, ils affirment ne « *pas savoir que cela pouvait se faire* », d'autres dénoncent « *le manque de contact* » et affirment « *ne se rencontrer que pendant les séminaires et les journées pédagogiques organisées par l'inspecteur* ».

- 25.45% questionnés, effectuent ce genre de visites pour les raisons suivantes :
 - Comparer des méthodes (ce mot revient souvent dans le discours des enseignants), apprendre, s'améliorer, se préparer pour le CAPES, s'auto-corriger.

Une seule enseignante affirme que « *ces journées nous permettent de nous inspirer des autres et de réfléchir à nos pratiques* » mais à condition que « *tous jouent le jeu* ».

Cette proposition nous a interpellée car elle donne à lire toutes les représentations que se font les PES sur ces journées. D'une part, nous percevons une approche positive (comparaison, réflexion et échanges) mais la condition posée témoigne d'une réserve quant aux rapports avec autrui, avec les autres collègues.

Item/ 16 - *Après avoir assisté à des séances de cours, que faites-vous ?*

- Rédaction d'un compte rendu ou d'un rapport,
- prise des notes,
- évaluation de la séance présentée,
- présentation des aspects positifs et négatifs,
- débats sur les cours présentés,
- analyse, remarques et conseils,
- comparer et s'auto évaluer
- appliquer dans ses propres classes,
- réviser, améliorer mes fiches,

Les PES consacrent leurs rencontres à *débattre* des cours auxquels ils ont assisté, quelques PES affirment *appliquer* dans leur propre classe, d'autres *comparent* leur pratique à celle du collègue ou de la collègue chez lequel/laquelle ils ont assisté, *l'autoévaluation* a été citée une fois, elle rejoint « *la comparaison* ».

Par contre, la majorité (c'est la raison pour laquelle cette proposition a été citée en premier) consacre ces séances à la rédaction de rapports, à l'intention de qui ? Ces rapports sont

destinés au chef d'établissement et à l'inspecteur, ils doivent figurer dans les registres consacrés aux journées de coordination, ces activités revêtent donc un caractère purement administratif, elles relèvent beaucoup plus des formalités et des contraintes auxquelles sont confrontés les PES. Elles relèvent du travail prescrit.

Les PES questionnés (dans leur majorité) relèvent *les points négatifs* et *les points positifs* des séances auxquelles ils assistent. Leurs réponses nous laissent penser qu'ils sont dans le jugement, aucune réponse n'a porté sur la formation, sur la remise en question, la distanciation, ils assistent au cours pour « *juger et évaluer* ».

Item /17- *Quels objectifs assignez-vous à ces observations de classe ?*

Préparation au CAPES et prise en charge des contractuels

- Aider les collègues débutants,
- préparer les stagiaires aux épreuves du CAPES,
- encadrer les stagiaires et les contractuels,
- donner « un plus » aux débutants,
- orienter, conseiller les nouveaux,
- essayer d'apporter des réponses aux débutants,
- améliorer le rendement des nouveaux.

Améliorer sa pratique :

- améliorer le travail en classe,
- améliorer notre manière d'enseigner,
- améliorer notre manière de faire,
- avoir des idées « en plus »,
- discuter des problèmes de l'enseignement / apprentissage,
- prendre le meilleur,
- découvrir de nouvelles méthodes,
- choisir la méthode adéquate,
- enrichir nos moyens pédagogiques,
- mieux présenter ses cours,
- donner un nouveau souffle, une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage,
- apprendre à se corriger,

- améliorer ses stratégies d'enseignement,
- acquérir un savoir- faire et une compétence professionnelle,
- s'interroger sur les problèmes de fond dont souffre l'enseignant,

Nous avons noté dans les items précédents l'intérêt porté aux stagiaires à leur préparation pour le CAPES, les objectifs assignés à ces observations confirment et rejoignent les objectifs assignés aux journées de coordination. Les PES questionnés reconduisent le « *schème du stagiaire, du débutant, du nouveau à préparer pour le CAPES* ». Pouvons-nous parler d'habitus? Il convient d'en rappeler la définition, selon Bourdieu l'habitus se définit « *comme un petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites* ».P.Bourdieu (1972 : 209)

Il nous paraît utile de noter que le mot « *formation* » n'a pas été évoqué, ces visites de classe visent une préparation pour un jour « J » au-delà, tout semble s'arrêter.

Quelques réponses ont porté sur *l'amélioration, la critique, la découverte de nouvelles méthodes*, le rapport à la « formation » peut se lire dans ces propositions. Un PES a tout de même évoqué l'expression « *compétence professionnelle* » mais il l'accompagne par « *pour enrichir nos moyens pédagogiques* ». Une question s'impose qu'entend-il par compétence professionnelle? Presque tous les PES se sont attardés sur les problèmes des enseignants, nous n'avons retenu que « *s'interroger sur les problèmes de fond dont souffre l'enseignant* ».

Item /18- *Selon vous, quelles conditions devrait-on réunir pour que les journées de coordination soient efficaces ?*

- les coordinateurs doivent être efficaces,
- les chefs d'établissement doivent obliger les coordinateurs à organiser des journées de coordination,
- obliger tous les collègues à assister,
- plus de discipline, plus de sérieux et présence de tous,
- respect et entente entre les collègues,
- aménager des emplois du temps qui arrangent tous les professeurs, avoir la même journée libre,
- prévoir plus de débats et plus de discussions,

- doter les équipes pédagogiques de moyens techniques (audio/vidéo)
- plus de moyens pédagogiques et didactiques,
- varier les activités, éviter les routines, ne plus assister à des « cours inutiles »,
- accorder plus d'intérêt à ces journées car beaucoup de collègues ne les prennent pas au sérieux, ils pensent que c'est une perte de temps car ils ont un programme tout fait sous la main,
- être sérieux et ne pas le faire juste par formalité, il faut que le coordinateur soit compétent avant tout et surtout chercheur et curieux,
- ces journées doivent être obligatoires,
- sérieux, dévotion, serviabilité et partage de l'expérience,
- implication des tous les enseignants.

Les réponses des PES sont très intéressantes, nous en déduisons :

- les PES remettent en question le travail du coordinateur, celui-ci a été plusieurs fois cité.
- Ces journées sont perçues comme « *une formalité administrative* », nous ressentons un désarroi voire même un certain *ras le bol* chez les PES.
- Le problème des moyens revient souvent dans leurs propositions.
- Certains demandent plus de débats et plus d'ouverture, plus de sérieux
- La majorité propose d'éviter les routines et les cours inutiles.

Les PES dénoncent les conditions matérielles (*absence de moyens audio, vidéo*), ils dénoncent également *le manque de sérieux et le manque d'implication de l'ensemble des collègues*. Nous avons aussi des PES qui veulent plus d'innovation, ils proposent de « *sortir des routines* », ils appellent « *à plus d'efficacité* ». Nous constatons donc que ces journées et ces observations de classes sont loin de réunir les conditions qui permettraient aux PES de travailler ensemble en vue d'améliorer leur pratiques et de développer leurs compétences réflexives au contraire nous avons constaté des tensions dans leurs propos. Ne faudrait-il pas procéder à un travail de déconstruction (au niveau des représentations et du ressenti des PES), en vue de reconstruire de nouvelles bases à partir desquelles ces journées de coordination et ces séances d'observation jouent le rôle qui leur a été assigné.

Item/19-Quels avantages pourriez-vous tirer des observations de classe ?

- formation et prise en charge des stagiaires et des contractuels,
- meilleure compréhension des comportements observés chez les apprenants et apporter des remédiations,
- meilleure prise en charge des élèves timides ou en difficulté,
- combler les lacunes,
- amélioration des connaissances,
- amélioration des apprentissages,
- auto perfectionnement et auto évaluation,
- échange de méthodes efficaces,
- établir la communication entre les collègues,
- remise en question,
- actualisation,
- empathie : « l'autre est un miroir »,
- meilleure gestion des classes, adaptation aux situations difficiles, assurance et confiance en soi,

Les propositions des enseignants sont riches mais elles sont précédées d'un « *normalement* » ou d'un « *si les conditions le permettaient* ». Les séances d'observation devraient permettre « *une meilleure prise en charge des classes, une meilleure connaissance des élèves* ». L'empathie a été proposée une fois « *l'autre est un miroir* », l'actualisation, la remise en question et la confiance en soi ont été proposées une seule fois également. Notons que la prise en charge des stagiaires figure (toujours) parmi les préoccupations des enseignants questionnés.

Item/20 *Les observations de classe pourraient-elles, selon vous, présenter des inconvénients ?*

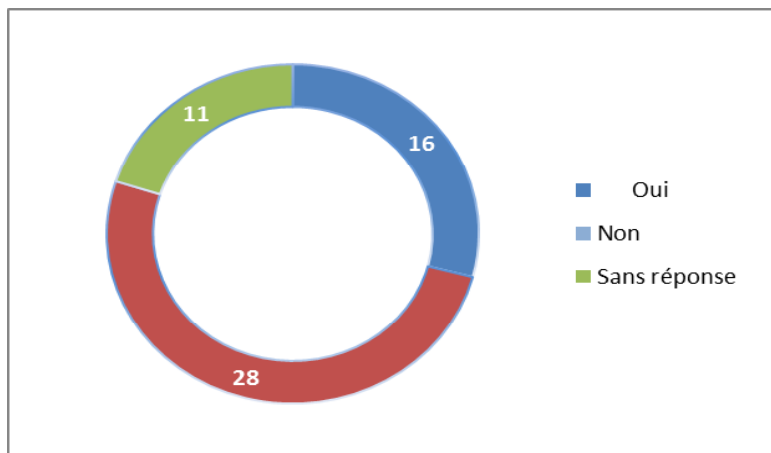


Figure N°11 : Inconvénients des journées d'observation

Selon 28 soit 50.90% des PES, les journées consacrées à l'observation de classe ne présentent pas d'inconvénients ; ils justifient de la manière suivante :

- c'est la meilleure façon de se remettre en question,
- c'est l'occasion d'échanger,
- c'est de la discussion que jaillit la lumière, de l'observation, de la communication,
- les observations de classes sont très bénéfiques pour celui qui présente le cours et pour ceux qui observent, ça permet une remise en question mutuelle,
- les observations sont constructives, ce ne sont pas des jugements définitifs, les remarques leur permettent de s'améliorer, de se corriger,
- on doit orienter pendant ces journées et non « abattre » les collègues au risque des les complexer à vie,
- Les observations de classe me permettent de mieux travailler et de mieux comprendre les élèves, être plus efficace,

29.09% des PES voient des inconvénients dans la programmation de ces journées d'observation, les justifications avancées sont :

- dans certains cas, les programmes proposent des approches primitives, dépassées, manquant d'une mise à jour pour correspondre aux élèves de 2012/2013,
- chez certains professeurs on n'apprend pas grand-chose, leur méthode est basique,
- il n'y a pas de cours modèle !
- l'enseignant qui suit les cours risque de les prendre pour modèle, il va appliquer sur un public différent oubliant que chaque classe est un cas,
- si on « s'attaque » à la personne de l'enseignant,
- l'observation de classe limite la créativité des enseignants dans la mesure où ils vont se croire obligés d'imiter le modèle,
- l'observation désoriente l'enseignant.

Commentaire

Les 28 enseignants ayant répondu par la négative, évoquent la remise en question, l'échange, l'avantage à observer des cours, à discuter, à communiquer beaucoup posent un problème d'éthique en affirmant « *ça pourraient être bien à condition de ne pas tomber dans le jugement et à condition de ne pas complexer les collègues* », l'expression « *abattre le collègue* » nous a édifiée. Les observations de classes sont mal perçues chez ceux qui y voient des avantages. Qu'en est-il dès lors chez ceux qui n'y voient que des inconvénients ?

Quant à ceux qui y voient des inconvénients :

-ils remettent en questions « *les méthodes dépassées des anciens* », les qualifiant « *de primitives et d'inadaptées aux élèves de 2012* » et de « *basiques* ».

-ils perçoivent ces observations comme une obligation à appliquer le modèle, « *à faire comme* ». Et, de ce fait, affirment que ces observations limitent la créativité des enseignants, les désorientent.

-ils voient en ces observations une occasion de s'attaquer à l'enseignant.

Ces propositions laissent apparaître des tensions. Elles émanent d'enseignants en début de carrière car nous avons noté le rejet des « *méthodes primitives* ». Est-ce une occasion pour les nouveaux de s'affirmer ? Sommes-nous entrain d'assister à une querelle entre nouveaux et anciens ? Ne faudrait-il pas essayer de comprendre les divergences entre débutants et

anciens ? Ne faudrait-il pas rentabiliser les observations de classes afin qu'elles permettent réellement échanges entre les enseignants expérimentés et les novices ?

Item/21 Selon vous, quelles compétences professionnelles devraient avoir un enseignant – réflexif ? Citez-en quatre par ordre d'importance :

- maîtrise de la langue,
- être un bon pédagogue, savoir écouter les élèves, prendre en charge leurs besoins,
- être cultivé, sérieux et discipliné,
- gérer sa classe, définir ses objectifs,
- accepter les erreurs,
- avoir une conscience professionnelle,
- favoriser l'autonomie chez les élèves,
- être psychopédagogue, armé de patience et de sagesse, maîtriser sa classe et sa profession,
- apprendre des ses erreurs,
- renouveler sa démarche pédagogique et l'adapter à la réalité scolaire
- être un éternel apprenant cherchant toujours à s'améliorer,
- se remettre en question,
- être ambitieux tout en restant proche de la réalité de ses classes,
- innover pour intéresser les apprenants,
- savoir s'observer pour mieux s'évaluer,
- ne pas tomber dans les routines,
- savoir tirer des enseignements de sa propre expérience, apporter des correctifs à sa démarche didactique, adapter et réguler.

Toutes les propositions sont intéressantes, certes mais elles ne portent pas sur la *réflexivité*, les enseignants se sont cantonnés dans des généralités voire même des poncifs (*être bon pédagogue, avoir une conscience professionnelle, être psychopédagogue...*). Pouvons-nous en déduire que la réflexivité leur est inconnue ou du moins ne figure pas dans leurs préoccupations d'enseignants ? Leur seule inquiétude est la langue. En effet, La maîtrise de la langue est récurrente, elle témoigne d'un malaise décrié aussi bien par les enseignants universitaires que par les inspecteurs chargés du suivi des débutants. Effectivement, ceux-ci rencontrent des problèmes qui relèvent du système linguistique, ces difficultés constituent un

handicap majeur et les poussent parfois à éviter tout contact avec les collègues afin de ne pas avoir à être jugés.

Notons que deux enseignantes ont proposé : « *Savoir s'observer pour mieux s'évaluer* » et « *Savoir tirer des enseignements de sa propre expérience, apporter des correctifs à sa démarche didactique, adapter et réguler* ».

Nous percevons ces deux propositions comme une exception qui confirme la règle, elles ne sont pas, malheureusement, représentatives de l'échantillon retenu.

III.3.6 Résultats de l'analyse du questionnaire

➤ *Remarques conclusives sur la prise en charge des interactions verbales en classe*

Les interactions entre les élèves et entre les enseignants semblent poser problème, les questions portant sur les situations d'interlocution nous ont montré que les seules prises de parole sont le fait des enseignants. Les élèves répondent aux questions du professeur, la parole est unilatérale, nous sommes dans des situations que l'on pourrait rapprocher des modèles transmissifs dans lesquels le maître détient le monopole de la parole et du savoir ou des modèles béhavioristes puisque le rôle des élèves se limite à réagir à des questions, les situations proposées relèvent soit « d'objet d'étude » soit de « supports pédagogiques (nous n'avons retenu que les réponses récurrentes) ».

Les interactions qui permettent la co - construction des connaissances, qui favorisent l'échange, le discours effectivement produit entre pairs et la conceptualisation collective sont quasi inexistantes.

Les professeurs ne favorisent pas l'introspection métacognitive qui permettrait aux élèves de prendre du recul et d'adopter un comportement stratégique. La verbalisation des échanges et les stratégies métacognitives sont occultés par les PES questionnés. Ces réponses ont confirmé l'une de nos hypothèses à savoir : le non respect des principes théoriques à partir desquels ont été élaborés les programmes de la réforme. L'application des principes chers à Vygotsky et au socioconstructivisme semble problématique.

Les raisons invoquées sont le manque de temps, les programmes chargés, les effectifs et pour la verbalisation, la non maîtrise de la langue

➤ *Remarques conclusives quant aux journées de coordination et quant aux interactions entre les enseignants*

Notre choix a porté sur les journées de coordination car nous pensons qu'elles pourraient être un espace d'échange et d'interactions entre les PES. Si elles étaient bien menées, elles permettraient réflexivité, distanciation, recul et mutualisation condition sine qua non du développement des compétences professionnelles. Les observations de classe doivent permettre aux enseignants d'interroger les gestes professionnels en vue d'une formation par l'analyse des pratiques. A propos d'échange et de mutualisation qui ne sauraient se faire sans un travail d'équipe dans le cadre de la coordination, M.Grangeat (2011) dit :

*« la particularité essentielle du travail enseignant, c'est qu'il agit sur des apprenants afin de susciter chez ces personnes **des processus de développement** qui sont nécessairement longs, aléatoires et singulier. La seconde, c'est que ce travail, même s'il s'exerce seul, **chaque enseignante ou enseignant étant responsable de sa classe, est plutôt un travail collectif** : dans une certaine mesure, chaque professionnel dépend de l'action de ses collègues et l'influence aussi, **l'activité déclenche de nombreux échanges entre professionnels** qui font que le modèle opératif des individus est largement influencé par ceux des membres du groupe et par l'organisation du travail ».* M. Grangeat. (2011 : 146)

L'analyse de pratiques de classe permettrait un travail sur soi qui ne saurait être sans une conscientisation de l'action. Action, activité telles qu'elles émanent du terrain, des pratiques elles-mêmes sont donc incontournables, tout doit émaner des pratiques réelles, effectives. Celles-ci, une fois verbalisées et conceptualisées, permettraient au praticien de se positionner, d'analyser ses gestes, seule l'action verbalisée, conceptualisée lui permettra de développer ses compétences réflexives. Toutes les théories, tous les discours tenus sur *l'art d'enseigner*, sur *« comment réussir un cours , comment atteindre des objectifs »* ne peuvent interroger la réalité du terrain ,l'action détermine le terrain , Vergnaud dit en ce sens, *« au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie, **c'est par l'action que commence la pensée** : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de la conduite »* Cité par M.Pescheux (2007 : 33)

L'analyse du questionnaire nous a livré le ressenti des PES quant à la prise en charge des interactions verbales et leurs représentations sur les journées de coordination, nous avons constaté que les réponses des PES nouvellement recrutés étaient très intéressantes ; dans leur

majorité, les PES débutants « *remettent en question* » ces journées. Leurs réponses témoignent d'une attente. La verbalisation, l'introspection métacognitive semblent occultées, les échanges constructifs entre apprenants et PES sont inexistant.

Pour une meilleure appréhension du geste professionnel des PES nous avons décidé d'aller sur le terrain et d'observer 4 PES en vue d'essayer d'analyser leurs pratiques, nous avons ensuite procédé à des entretiens en vue de leur permettre de s'exprimer sur ce qu'ils comptent faire et sur ce qu'ils ont réellement fait.

III- 3 Outil d'investigation N°3

Les observations de classe

Outre l'étude documentaire et le questionnaire, nous avons également recouru à un autre outil d'investigation l'observation de classe. Les quatre enseignantes que nous avons observées font partie de la population que nous avons questionnée, nous ne voulions pas nous limiter au déclaré, il nous fallait observer « in situ » des pratiques effectives.

III-3-1 Les objectifs des observations de classe

Nous avons effectué des observations de classes dans le but de vérifier l'hypothèse suivante : les PES ne prendraient pas en charge la dimension métacognitive, ils ne favoriseraient pas la posture réflexive chez leurs apprenants.

Nous avons axé notre observation sur les gestes des enseignantes et les gestes des apprenants référants à la métacognition et la réflexivité. Cette observation était donc orientée.

III-3-2 La programmation des observations

Sur les cinq observations de classe effectuées nous avons retenu 4, nous en avons écarté une pour des raisons éthiques, l'enseignante a montré des réticences à être filmée et a refusé de se prêter à l'entretien. Nous avons assisté à son cours, mais nous ne l'avons pas exploité.

Nous avons observé et filmé quatre enseignantes :

Enseignante	Etablissement	Ville	Wilaya	horaire	Profil
Fahima	Si Kaddour Ben Youcef	Fouka	Tipaza	9h à 10h	titulaire
Nadjet	Bentefifa	Blida	Blida	9h10	Titulaire
Hadjer	Bentefifa	Blida	Blida	9h10	Stagiaire
Lila	La concorde Civile	Beni tamou	Blida	9h 10	Stagiaire

Tableau N°29 Programmation des journées d'observation

III-3-3 Les dimensions constitutives des observations de classe

- une organisation matérielle de la classe

Rey définit la classe de la manière suivante : « *c'est une salle avec des meubles et un certain nombre d'objets. Le choix de leur disposition n'est pas négligeable, car il facilite certaines activités et en rend d'autres difficiles : il structure la vie de la classe. En outre l'organisation matérielle et spatiale portera trace du travail en commun et des relations entre les individus et renvoie par là au groupe, une image de lui-même et de son activité* ».B. Rey. (1998 : 81).

Nous avons effectué nos observations dans des salles de classe ordinaires, identiques à toutes les salles de cours en Algérie. Les tables, telles qu'elles sont disposées, ne facilitent pas la communication, l'échange et l'interaction. Nous n'avons constaté aucune trace de travail en commun car nous avons effectué nos visites dans des établissements du cycle secondaire. Seul l'emblème algérien décore les murs.

-une organisation temporelle

Nous avons effectué nos observations la matinée, à 9 heures. Nous avons respecté les emplois du temps des enseignantes pour ne pas perturber le déroulement et la programmation des cours. Les enseignantes avaient annoncé notre « visite » aux élèves. Nous avons choisi des séances programmées en matinée car les élèves sont plus alertes et plus réceptifs. L'organisation des emplois du temps joue un rôle dans la réussite d'une action éducative. Rey dit à propos de l'organisation temporelle : «*En dehors de l'organisation spatiale dont nous venons de parler, l'élément qui a également une influence décisive sur la conduite de la classe, c'est la répartition temporelle des activités. Par là il faut entendre évidemment l'emploi du temps qui fixe le moment et la durée des séances de chaque discipline, mais aussi ces activités à caractère régulier que sont les « services », les « rituels » et les moments « institutionnels »* » (B. Rey, 1998 : 86).

III-3-4 Les cours présentés et filmés

Enseignante	Cours	Support
Fahima	L'argumentation en expression écrite	Des activités centrées sur le lexique de l'argumentation
Nadjet	Compréhension de l'écrit	La tauromachie
Hadjer	Compréhension de l'écrit	Aimez-vous lire ?
Lila	Expression orale	Débat sur le nucléaire

III.4.5 Résultats des observations

Ces observations nous ont permis de constater que :

- les interactions se limitent au jeu de questions /réponses entre l'enseignant et les apprenants,
- les enseignants ne recourent pas à l'introspection métacognitive,
- les élèves réagissent aux sollicitations des enseignants qui se limitent à la correction des réponses proposées,
- les enseignantes n'incitent pas les apprenants à opérer des retours sur les activités réalisées. Elles ne recourent pas à la verbalisation, les apprenants ne s'expriment pas, ne disent pas comment ils ont procédé pour trouver la réponse, un discours tel que : « *c'est bien tu as répondu mais dis-moi comment as-tu fait pour répondre ?* » est inexistant.

Par contre :

Nous avons relevé un épisode de cours que nous estimons intéressant car il s'éloigne des schèmes routiniers qui consistent à dire à un élève dont la réponse n'est pas correcte, inattendue ou inappropriée : « *non ce n'est pas la bonne réponse* », ou bien « *c'est faux* ».

Le voici :

III-3-6 Analyse d'un épisode de cours : contexte et réactions

Fahima (E/F) propose des activités portant sur l'expression de la cause dans le discours argumentatif. Les élèves doivent introduire un rapport de cause dans des phrases.

Elle propose la phrase suivante :

«L'Internet et la fréquentation des bibliothèques par les jeunes ».

Les élèves dans leur majorité ont introduit soit « à cause de » soit « parce que », les élèves vont aux cybers, ils ne fréquentent plus les bibliothèques.

L'enseignante fait passer au tableau les élèves pour proposer leur réponse. Un élève lève le doigt et donne sa phrase :

« *A cause de internet les jeunes zartaw les bibliothèques* ».

a- Réactions des camarades : rires et moqueries.

b-Réactions de l'élève en question : rires avec les camarades et satisfaction de s'être fait remarquer par les camarades et nous –même (observatrice) et l'enseignante chargée de filmer le cours.

La réponse de cet élève est-elle due à l'effet caméra ? Nous le supposons mais le comportement de l'enseignante E/F nous a interpellée. Il convient de rappeler que cette enseignante fait partie des enseignantes qui ont accepté d'être filmées, elle a également participé aux entretiens que nous avons effectués. Par ailleurs, elle a accepté que l'on visionne son cours auprès des 21 enseignants avec lesquels nous avons travaillé dans le cadre de la mise en place de notre dispositif de formation.

-c-Réactions de l'enseignante (codée E/F) dans les entretiens :

E/F- « Oui ... c'est bien... il y a le rapport de cause, allez... passe au tableau. »

- L'élève (il se retourne, regarde derrière lui) et dit : Moi ?

-E/F : Oui toi, tu passes comme tes camarades...

-L'élève (hésitations et refus de passer au tableau) : je ...

- E/F : Si... tu vas passer au tableau.

-L'élève passe et porte sa phrase au tableau, toujours sous les rires des camarades très surpris par la réaction d'E/F. Il hésite à écrire « Zartaw », l'enseignante le pousse à l'écrire.

L'enseignante entoure « Zartaw » et pose les questions suivantes à l'ensemble de la classe :

E/F : Qui peut me donner l'origine de ce mot ?

La salle : chuchotements ... c'est un mot arabe.

Une élève: Madame, il a écrit en arabe !

E/F : On va réfléchir ensemble : en Algérie, il y a combien de régions, combien de grandes régions, combien de paysages ?

La salle : il y a le nord, le sud, l'ouest, l'est ...

E/F : Bien ... dans le Sud, qu'est-ce qu'on a ?

Une élève : il y a le pétrole...

E/F / : C'est tout ? Qui peut décrire le Sud ?

La même élève : et puis il y a le désert...

E/F : Bien c'est ce que je voulais, le désert, (elle porte au tableau ce mot),

Une élève : le mot « zartaw » vient de désert ?

E/F : oui plus précisément de « déserrer » et s'adressant à l'élève qu'elle a laissé au tableau : tu vois « zartaw », est d'origine française. Maintenant, corrige ta phrase.

L'élève corrige sous la dictée de ses camarades et rejoint sa place.

Commentaire

Nous venons de décrire un épisode ou un moment du cours non prévu par l'enseignante, appelé par les spécialistes des pratiques enseignantes « *imprévu* » ; cette situation, non anticipée et non prévue, nous éclaire sur le comportement de l'enseignante : comment analyser et interpréter ce geste ? Peut-on le qualifier de professionnel ?

Benaïoun-Ramirez définit l'imprévu comme « *un incident perturbateur (au sens de l'Ethnographie de l'Ecole) qui surgit en classe, sans avoir été prévu donc dans un contexte d'incertitude pour le sujet qu'il perturbe ; il dépend à la fois du contexte et de l'enseignant, selon l'expérience duquel il peut être radical ou relatif, et par lequel il est plus ou moins bien vécu* ».Bénaïoun-Ramirez (2009 : 1)

La réponse de l'élève peut donc être considérée comme un incident qui aurait pu perturber l'enseignante, il a, certes, ralenti le rythme d'apprentissage aussi bien de l'enseignante que celui des élèves, sa gestion (l'imprévu) a énormément été tributaire des gestes de E/F. Celle-ci aurait pu adopter trois postures :

- ignorer l'intervention de l'apprenant et donner la parole à un autre,
- réprimander l'apprenant et recourir à des mesures coercitives,

Ou :

- gérer l'imprévu, en faire un moment d'apprentissage, le rentabiliser en amenant les élèves à réfléchir sur la production d'un camarade. Tel a été le comportement d'E/F ; elle a géré une action non attendue.

Jean & Etienne (2009, 2011), conceptualisent l'imprévu « *comme ce qui survient hors préparation et prévisions de l'enseignant, et sa gestion comme un triptyque imprévu/phénomène/événement* ». Les deux auteurs inscrivent la gestion de l'imprévu par l'enseignant dans la problématique des gestes professionnels chers à Bucheton (2009).

Selon Bautier et Goigoux, les gestes professionnels « *sont des gestes du métier mais aussi des gestes d'ajustement à la variabilité des situations. Le geste professionnel de « glissement vers le conceptuel », que nous définissons comme l'observable d'une volonté de « secondarisation » en est un exemple qui traduit la finalité du travail d'enseignant* ». Bautier &Goigoux. (2004 : 9)

L'enseignante E/F a, selon nous, réussi à s'adapter à une situation de classe qu'elle n'avait surement pas prévue, nous estimons que son geste est un geste professionnel dans la mesure où elle a fait des choix, elle n'a pas ignoré la réponse d'un apprenant, elle l'a au contraire rentabilisée, utilisée à des fins d'apprentissage. Selon Perrenoud, « *Le professionnel est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique, il doit chaque fois la construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée* ». Ph.Perrenoud (2006 : 12)

Nous constatons que le geste de E/F comprend les caractéristiques d'un enseignant professionnel telles que énoncées par Perrenoud :

-elle a identifié le problème, car cet élève n'avait pas l'habitude de demander la parole, il l'a fait ce jour-là pour se « distinguer, marquer sa présence face à la caméra et aux « étrangers ». Il peut avoir réagi de la sorte pour déstabiliser l'enseignante.

- elle n'ignore pas l'élève, elle « *met en œuvre une solution, assure le suivi* ». Elle gère comme il est commun de le dire dans les pratiques.

Cet imprévu, peut-il être considéré comme un incident ?

Roditi considère l'incident comme « *une manifestation publique ; au sens où elle s'intègre à la dynamique de classe) d'un élève ou d'un groupe, en relation avec l'enseignement et en décalage négatif par rapport à l'ensemble des réponses correctes envisageables compte tenu de la tâche proposée* ». E.Roditi(2003 : 193).

L'imprévu géré par E/F est une « *manifestation publique* car il fait partie de la conduite du cours et de sa « *dynamique* », il est en *relation avec l'enseignement et en décalage* avec l'ensemble des réponses.

Contrairement à Roditi, nous ne percevons pas ce décalage comme *négatif*, au contraire, le recours à la L1 devient de plus en plus fréquent dans les cours de langues étrangères, l'élève en utilisant le mot « *Zartaw* » a recouru à un vocable en arabe (du moins c'est ce qu'il pensait) par « *insécurité linguistique* ».

Huber & Chautard (2001), parlent de représentations de l'imprévu, selon les deux auteurs, l'imprévu peut « *poser problème* » ou « *faire problème* ». Il « *pose problème* » quand il est inscrit dans la situation d'apprentissage et l'objet d'étude ; il « *fait problème* » quand il est lié à l'enseignant ou l'apprenant. L'imprévu est cognitif quand il déclenche un processus de déconstruction de la structure initiale de connaissance au profit d'une autre connaissance, c'est le cas de l'imprévu géré par E/F. Elle en a fait un moment d'apprentissage. Souvent les enseignants perçoivent d'une manière négative l'imprévu, si tel est le cas :

« *C'est que les enseignants ne sont pas dans une configuration constructiviste et oeuvrent dans un modèle d'enseignement plutôt que dans un modèle de formation où les représentations initiales des apprenants seraient mises en crise. Il y a là semble-t-il, un enjeu de professionnalisation : faire bouger ces représentations de l'imprévu cognitif afin qu'il devienne non un grain de sable dans le rouage bien huilé mais un indice de la mise en travail des représentations des élèves, une occasion à saisir pour renforcer les apprentissages, un événement à susciter en agissant sur certaines variables (documents-supports, situations – problèmes, climat de la classe, statut de l'erreur* ».M.Huber& P. Chautard (2001 : 106)

Les pratiques de Fahima relèvent d'une pratique enseignante « *Plus nuancée : alternant des phases collectives susceptibles de relever de la mise en commun de questionnements, de procédures ou bien de synthèse et d'institutionnalisation et des phases individuelles, sans structure récurrente flagrante d'une séance à l'autre, etc. Elle ne semble pas enfermée dans une logique d'action unique* ».E. Roditi (2003 : 193)

La réaction de E/F, le geste qu'elle sans doute puisé de son « *bagage expérientiel* », n'est-il pas à rapprocher du « *savoir caché dans l'agir professionnel* » selon l'expression consacrée de Schön (1994). En effet, ce savoir caché est mobilisé dans des situations problèmes ou bien dans la gestion de l'imprévu. Les enseignants adoptent-ils les mêmes attitudes face à des problèmes ? Des questions s'imposent dès lors, questions posées par Perrenoud « *Y a-t-il un processus commun, des habiletés particulières ou générales, un bagage de notions exploitées dans le feu de l'action au moment même ou, seul en classe, il faut décider dans l'urgence et agir dans l'incertitude* » Ph. Perrenoud (2001 : 4).

Zarifan accorde une importance à ces imprévus qui, loin d'être planifiés, exigent de l'enseignant des prises de décision *hic et nunc*. La compétence de l'enseignant ne se limite pas, selon Zarifan, « *à l'accomplissement routinisé de la tâche prescrite, elle ne peut plus être principalement inscrite dans le travail prescrit mais elle consiste à faire face à des événements de manière pertinente* ». P. Zarifan (2001 : 38).

III.4.7 Résultats de l'analyse de l'épisode de cours

C'est le seul épisode de cours dans lequel nous avons relevé une pratique qui sort des échanges traditionnels entre des apprenants et leur enseignante dans la mesure où E/F a amené les apprenants à réfléchir, à prendre du recul mais, ceci dit, nous n'avons pas relevé des postures inhérentes à la réflexivité, les processus mentaux mettant en jeu la métacognition sont absents dans les quatre séances observés.

Nous venons de livrer notre ressenti quant aux observations de classe. Pour rester fidèle aux principes théoriques émanants de la didactique professionnelle (travail prescrit/ travail réel), (image opérative et image prédictive) aux compétences ciblées (métacognitives et réflexives), nous allons dans le troisième outil d'investigation, analyser les entretiens que nous avons eus avec les quatre enseignantes observées et filmées.

III-4 Outil d'investigation n°4 (annexes 3 ,3a ,3b ,3c ,3d)

Les entretiens avec les enseignantes filmées

Nous avons effectué des entretiens avec les quatre enseignantes dont nous avons observé les séances de cours. Ces entretiens nous les avons eus avant et après la présentation du cours.

III.4.1 Les objectifs des entretiens

Les entretiens que nous avons menés nous ont permis de - mesurer l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives,

- permettre aux enseignantes de prendre du recul,
- les amener à mettre en mots leurs pratiques. à conceptualiser une action,
- mesurer l'écart entre l'activité et la tâche,
- essayer de distinguer les images opératives et les images constructives de l'activité.

III.4.2 Vérification de l'hypothèse

Les entretiens nous permettront de vérifier l'hypothèse selon laquelle :

Vérification de l'hypothèse : la clinique de l'activité (via une analyse) amènerait les enseignants à adopter des postures réflexives et à développer des compétences métacognitives qui les inciteraient à formaliser et conceptualiser des action

III.4.2 Des entretiens semi –directifs

L'entretien semi-directif « *n'est ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé. En général, le chercheur dispose d'un certain nombre de thèmes ou de questions guides, relativement ouvertes, sur lesquelles il souhaite que l'interviewé réponde.* » N.Lefevre (2014 : 2)

Nous avons opté pour un entretien semi-directif pour deux raisons :

- sa flexibilité, et sa souplesse, l'enquêté répond sans sentir une injonction ou une contrainte, il se « laisse dire »,
- les thèmes abordés via les questions n'autorisent aucune digression ni hors sujet, l'enquêté sait qu'il doit répondre et apporter des informations sur des thématiques précises, Berthier dit dans ce sens : « *L'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser*

l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance.» Berthier. 2010 : 78)

III-4-3 Des pré-entretiens :

Nous avons effectué un pré-entretien avec les quatre enseignantes en vue d'avoir des informations sur :

- le parcours professionnel de l'enseignante filmée,
- son profil, son ancienneté et son expérience,
- les objectifs déclarés du cours présenté et filmé,
- l'établissement, situation géographique, nombre de divisions, filières assurées.

III.4.4 Le guide de l'entretien (cf annexe N°3)

Le guide de l'entretien détermine les thèmes de l'entretien. Nous avons eu, toutefois, à adapter nos questions aux réponses des enseignantes entretenues, les mots clés ont été respectés (interaction, verbalisation, explicitation, objectifs, réflexivité ...).

Pour confectionner ce guide, nous nous sommes inspirés d'une grille d'analyse d'un dispositif destiné à la prise en charge du développement de la réflexivité à des fins de professionnalisation.

Question /1 : Quel était le contexte de votre intervention (établissement- niveau- nombre d'élèves- moment de la journée- quelle activité ?) Quel était l'objectif de votre activité ? Dans quel projet, quelle séquence, quel objet d'étude ?

Question/2 : Quelle activité avez-vous donnée ? Comment vous y êtes-vous prise ?

Question/3 : Que s'est-il passé ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? OU Qu'est ce qui a moins bien fonctionné ?

Question /4 : Pourquoi cela a-t-il bien fonctionné ? OU Pourquoi cela a-t-il moins bien fonctionné ?

Question/5 : Quels éléments théoriques peuvent vous permettre de comprendre la situation ?

Questions/6 : Quels principes ou leçons pouvez-vous dégager ?

Question/7 : Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer ? OU Que pourriez-vous refaire de façon similaire ? Pourquoi ?

Question/ 8 : Qu'avez-vous l'intention de faire ? Quelles méthodes sont possibles ?

Question /9 : Comment va se dérouler votre prochaine intervention ? Comment allez-vous vous y prendre ?

D'après : DELEURM. M, « Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire »in, *Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec, 26 au 28 août 2004.

III.4.5 Critères ayant présidé au choix des enseignantes filmées

Nous avons sélectionné quatre enseignantes parmi lesquelles figurent deux titulaires et deux stagiaires. Nous avons voulu suivre et filmer des cours chez des enseignantes ayant un parcours différent, les stagiaires (*Lila et Hadjer*) débutent dans la profession, nous présumons qu'elles n'ont pas la même approche des situations de classe que les titulaires du poste ayant capitalisé un certain nombre d'années d'expérience (*Fahima et Nadjet*), nous voulions avoir deux profils différents, ces deux profils (titulaires et stagiaires) représentent l'ensemble des profils des PES questionnés.

III.4.6 Codification et transcription des données

Nous n'avons pas respecté une transcription orale qui rendrait compte des aspects formels de l'entretien, nous avons uniquement transcrit les réponses des enseignantes, de manière orthographique. Nous avons utilisé un seul code (...) pour marquer les hésitations. Nous nous sommes surtout intéressée au contenu des réponses proposées dans les entretiens. Le codage utilisé est simple et adapté aux objectifs que nous nous sommes fixés.

Codage de l'enquêtrice et des enseignantes

- L'enquêtrice : ENQ (nous- même)
- Les enseignantes :

- 1/Enseignante Nadjet (EN)
- 2/Enseignante Fahima (EF)
- 3/Enseignante Hadjer (EH)
- 4/Enseignante Lila (EL)

Ce sont les seuls codes que nous avons utilisés.

III.4.7 Approche des entretiens

Nous avons privilégié l'approche qualitative, pour ce faire, nous avons opté pour une analyse de contenu « *c'est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible.* » J.CAndréani et F.Cochon. (2005 :3)

L'Ecuyer définit, quant à lui, l'analyse de contenu « *comme une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis* » (1988 : 50). Berelson son fondateur, la définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication*». (Cité par Andréani et Cochon 2005 : 3)

Nous comptons analyser les contenus manifestes qui réfèrent au « *matériel brut faisant l'objet de l'analyse, laquelle porte alors directement et exclusivement sur ce qui a été ouvertement dit ou écrit, tel quel par le répondant, contrairement aux contenus latents qui renvoient pour leur part aux éléments symboliques du matériel analysé* »R.L'écuyer R. (1988 : 51)

L'entrevue de recherche (entretien ou interview) est un mode de collecte de données défini « *comme un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé.*»M.Grawitz (2000 : 742)

L'approche thématique des entretiens nous a permis de réunir des informations que nous avons organisées en catégories et sous catégories. Les questions que nous avons choisies ont dicté ces catégories (appelées thèmes) et les sous catégories (appelées sous-thèmes), ce « *sont des points de vue, des concepts ou des idées qui doivent permettre le classement et l'organisation des informations. Une fois repérées, les catégories sont organisées dans une grille qui se présente sous forme d'une liste de rubriques* ». N.Berthier. (2010:241) .Ces catégories nous ont permis d'assurer une certaine homogénéité voire une cohérence dans les informations collectées, ceci nous permettra une meilleure visibilité et une meilleure lisibilité des résultats. Nous avons décliné les catégories en sous catégories.

Catégories et sous catégories

Catégorie	Sous catégorie
Dimension didactique	le programme, ses contenus, les compétences, les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation et les supports,
Dimension pédagogique	Le relationnel, le socio-affectif, des interactions professeur/élèves, élève/élève, du climat de la classe, de la participation et sollicitation aussi bien de l'enseignant que des apprenants.
Interactions verbales	Echanges cognitifs- répondre aux sollicitations de l'enseignant- agir verbalement-réagir au propos d'un camarade- conceptualisation
Dimension réflexive et métacognitive	Regard méta- recul- mise en question- verbalisation et mise en mot d'une pratique- autocritique – échanges entre collègues.
Rapports à l'institution	Respect du programme et des instructions officielles- remise en question des programmes- effectif- rapport à l'institution – le travail de coordination

Tableau N°30

Catégories et sous catégories

Nous ne sommes pas restée fidèle aux questions telles que prévues dans le guide de l'entretien car souvent nous avons eu à demander aux enseignantes à développer une réponse qui nous a parue intéressante et pertinente car allant dans le sens de notre problématique, notamment les questions inhérentes à la verbalisation, l'interaction, le recul, en somme toutes les interventions allant dans le sens de la métacognition et de la réflexivité. Pour ce faire, nous avons croisé l'entretien semi-directif avec l'entretien d'explicitation, selon Vermersch, *« l'entretien d'explicitation est un ensemble de pratiques d'écoute qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des*

but personnels et institutionnels divers. (...) La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action ». P.Vermersch (2011 :17)

Pour interpréter et analyser les entretiens, nous avons analysé les réponses par catégories, nous avons regroupé les propos des 4 enseignantes afin de pouvoir les comparer, mettre en exergue les points convergents et divergents en vue d'opérer un croisement.

Nous avons également procédé à l'analyse de l'organisation l'activité chez les quatre enseignantes, pour cette analyse nous avons appliqué la théorie des schèmes de Vergnaud (2006)

III.4.8 Traitement des données des entretiens

1. La dimension didactique

Item / *Quels objectifs avez-vous assignés au cours que vous allez présenter et pour lequel vous avez accepté d'être filmée.*

Enseignante	Les objectifs assignés aux cours
Nadjet (titulaire)	Les objectifs ... je vous les donne... mais je ne sais pas si je vais les atteindre... il faut que les élèves soient capables de : - déterminer la situation de communication, - dégager la visée de l'énonciateur, - dégager les éléments qui structurent l'argumentation, - dégager le schéma de la communication.
Fahima (titulaire)	Les élèves doivent... non plutôt... devraient car je ne suis pas sûre de les atteindre... donc ils devraient être capables : - d'utiliser le lexique de l'argumentation,
Lila (stagiaire)	- Amener les élèves à faire une étude comparative et saisir la visée du texte argumentatif (comprendre le fonctionnement du texte argumentatif)
Hadjer	Les objectifs que j'ai assignés à mon cours sont :

(stagiaire)	<ul style="list-style-type: none"> -dégager la structure du texte argumentatif, -découvrir les caractéristiques dominantes du texte, -expliquer l'influence des caractéristiques syntaxiques sur le texte, -découvrir la visée et l'enjeu discursif
-------------	---

Commentaires

Nous constatons que les 4 enseignantes ont assigné des objectifs à leurs cours. Nous n'émettons aucune remarque sur leur formulation mais nous nous contenterons de relever les passages que nous pouvons qualifier de « représentatif » des enseignantes dans la mesure où elles ne se contentent pas de donner les objectifs, mais elles se positionnent car elles émettent des « hésitations » quant à leur atteinte ou pas des objectifs. Nadjjet et Fahima (titulaires toutes les deux, plus de 20 années de pratiques) marquent un temps d'arrêt, hésitent et semblent ne pas être sûres de les atteindre, elles disent à ce propos : « *Les objectifs ... je vous les donne ... mais je ne sais pas si je vais les atteindre ...* ». Ou encore, « *Les élèves doivent ... non plutôt ... devraient car je ne suis pas sûre de les atteindre ...* ».

Les enseignantes stagiaires (Lila et Hadjer) n'ont manifesté aucune hésitation quant à l'atteinte ou pas des objectifs. Elles disent dans ce sens : « *Amener les élèves à faire une étude comparative et saisir la visée du texte argumentatif* » ou encore « *Les objectifs que j'ai assignés à mon cours sont* ».

Que pouvons-nous en déduire ? Les enseignantes titulaires – parce que plus expérimentées-savent que les objectifs ne sont pas forcément atteints, qu'il ne suffit pas de les énoncer pour les voir réalisés, que tout peut se passer dans un cours, qu'il y a souvent inadéquation entre les objectifs attendus et les objectifs obtenus. La prudence dont font preuve les enseignantes titulaires ne donne-telle pas à voir un trait de professionnalité ? Ne pourrions-nous pas voir dans cette prudence et/ou hésitation un recul voire une distanciation donc une certaine manifestation d'une posture critique donc réflexive ?

Item/ Quelle activité avez-vous présentée ? Comment vous y êtes –vous prise ?

Enseignantes	Activité présentée- supports utilisés- démarche suivie
Nadjet	<p><i>Conformément au canevas d'une séance de compréhension, enfin j'ai respecté les étapes d'une séance de compréhension de l'écrite. J'ai commencé par une imprégnation, ensuite les élèves ont donné l'image du texte, ils ont formulé les hypothèses de sens qu'ils ont confirmées en faisant une lecture silencieuse, on a ensuite vérifié les hypothèses, on a ensuite analysé le texte, après les élèves ont complété la grille de lecture.</i></p> <p><i>Cette grille porte sur le qui ? à qui ? comment ? pourquoi ?</i></p> <p><i>Normalement la C2 ne se fait pas de la même manière que la C1 car nous devons synthétiser les deux textes (C1 et C2). Mais dans notre cas, il s'agit d'un autre cas de figure, c'est-à-dire... Il s'agit d'une autre trame argumentative, il fallait la dégager du texte elle s'avère plus complexe que la trame de la C1.</i></p> <p><i>Les questions « balayage » du texte exigent de l'élève qu'il aille puiser les réponses du texte et connaître leur emplacement, je veux dire les paragraphes, les lignes, le titre. Le cours ne peut pas bien fonctionner si l'élève ne lit pas le texte...</i></p>
Fahima	<p><i>En fait... j'ai donné plusieurs activités : classement, fléchage (appariement) et activité d'écriture, j'ai donné ces activités à l'issue de la séance que j'ai faite sur les activités de langue, je veux ajouter que toutes ces activités sont réalisées au service de la compréhension, elles ne sont pas faites pour permettre la maîtrise de la langue mais surtout pour développer les compétences de compréhension ou d'expression.</i></p> <p><i>J'ai d'abord fixé mes objectifs en réfléchissant sur quoi je veux évaluer mes apprenants. J'ai oublié de le dire tout à l'heure mes objectifs dépendent de activités que je donne pour évaluer mes élèves.</i></p> <p><i>J'ai ensuite choisi mes activités en respectant, bien évidemment, la gradation c'est-à-dire du plus facile au plus difficile.</i></p> <p><i>Avant de distribuer les documents, j'ai fait un rappel oral de ce que j'ai fait la séance précédente, j'ai procédé à un jeu de questions/réponses, je</i></p>

	<p>crois que ça m'a pris 5 minutes.</p> <p>J'ai ensuite réparti les élèves en groupes, j'ai veillé à ce que les groupes soient le plus hétérogènes possible pour permettre aux moins bons de s'investir.</p> <p><i>Je pense</i> avoir laissé assez de temps aux élèves pour qu'ils puissent faire leur travail.</p> <p>A la fin, j'ai fait passer des élèves au tableau pour corriger les activités. J'ai remarqué que même les élèves qui n'ont pas l'habitude de participer se sont bien investis...</p>
Lila	<p>J'ai présenté une séance de compréhension de l'écrit, les activités proposées sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rappel de la séance passée, - éveil de l'intérêt, - l'image du texte (para texte) afin de formuler les hypothèses de sens, - la lecture silencieuse guidée (une consigne de lecture), réponse à la consigne puis aux hypothèses,
Hadjer	<ul style="list-style-type: none"> -tableau de communication à compléter, - lecture analyse à travers des questions, synthèse sous forme de schéma du texte. <p>Pour réaliser ces activités, j'ai procédé au système de question/réponse, c'est une manière d'orienter la compréhension afin d'atteindre les objectifs fixés.</p> <p>J'ai présenté un cours de compréhension de l'écrit avec des élèves de 1^{ière} année secondaire. Il portait sur l'argumentation à plan linéaire. Pour le présenter aux élèves, j'ai essayé de respecter la méthode, les consignes</p>

de l'inspectrice donc j'ai suivi les étapes suivantes :

1/ activation des connaissances antérieures,

2/ formulation des hypothèses de sens,

3/ lecture silencieuse,

4/vérification des hypothèses,

5/ grille de lecture,

6/ exploitation sémantique et linguistique du texte

7/ identification de la structure du texte,

Commentaires

Trois enseignantes sur quatre ont présenté des séances de compréhension de l'écrit, une seule (Fahima) a consacré son cours à d'activités de langue portant sur l'argumentation. Le contenu des séances est à peu près identique, les trois enseignantes ont respecté les étapes telles que données soit par l'inspecteur soit dans des ouvrages spécialisés Moirand (1994), Cicurel, (1994) Tagliante (2003) :

- Imprégnation (ou éveil de l'intérêt), l'image du texte (ou lecture périphérique), les hypothèses de sens, l'analyse du texte et la synthèse.

Il est intéressant de s'arrêter sur le discours tenu pour rendre compte de ces séances :

Lila et Hadjer (enseignantes stagiaires) ont énuméré les activités, Hadjer affirme respecter les instructions de l'inspectrice, nous reprendrons ce « critère » quand nous analyserons la catégorie « rapport à l'institution ». Nous pouvons toutefois noter que l'enseignante est respectueuse des instructions, son comportement colle au profil d'un enseignant débutant, novice qui ne prend pas de risques, se limite aux actions qui relèvent du travail prescrit. Elles reconduisent des schèmes invariants et souvent sécurisants. Quant aux, enseignantes titulaires, elles sont moins catégoriques et plus prolixes, elles tiennent une sorte de métadiscours sur leur démarche et leur choix, elles se positionnent « *j'ai oublié de le dire tout à l'heure* », elles marquent des moments de pause, d'hésitations, elles utilisent des

modalisateurs tels que « je pense », « en fait ». La fonction expressive tend à dominer dans le discours de Nadjet et Fahima, elles ne se contentent pas de donner le contenu du cours, elles éprouvent le besoin de justifier leurs gestes en donnant soit des définitions, soit des principes soit des stratégies d'enseignement : « *J'ai ensuite réparti les élèves en groupes, j'ai veillé à ce que les groupes soient le plus hétérogènes possible pour permettre aux moins bons de s'investir encore, je veux ajouter que toutes ces activités sont réalisées au service de la compréhension, elles ne sont pas faites pour permettre la maîtrise de la langue mais surtout pour développer les compétences de compréhension ou d'expression* ». Ces affirmations sont, selon Vergnaud, des théorèmes en acte, autrement dit « *des propositions tenues pour vraies dans l'activité* » (2006 : 56)

Chez Nadjet, le métadiscours porte sur le choix de la séance et les objectifs de la 2^{ème} séance de compréhension de l'écrit : « *Normalement la C2 ne se fait pas de la même manière que la C1 car nous devons synthétiser les deux textes (C1 et C2). Mais dans notre cas, il s'agit d'un autre cas de figure, c'est-à-dire... Il s'agit d'une autre trame argumentative, il fallait la dégager du texte, elle s'avère plus complexe que la trame de la C1.* » Ces propos témoignent d'un besoin d'explicitation : « *je veux dire les paragraphes, les lignes, le titre* », voire de justification. L'enseignante essaye de justifier une action en nous montrant qu'elle connaît les objectifs de la deuxième séance de compréhension de l'écrit (C2), elle prend les devants, par prudence, son méta discours témoigne d'une posture défensive au travers de laquelle nous avons décelé des indices de réflexivité via une introspection métacognitive. Fahima réactive les connaissances antérieures de ses élèves, elle établit des liens entre les séances, elle adopte une démarche constructiviste

IV.5.2 Dimension pédagogique

Item / Que s'est-il passé lors de cette activité ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ?

Enseignantes	Verbatim des enseignantes
Nadjet	<p>Que s'est-il passé ?</p> <p>La C1 s'est déroulée relativement mieux que la C2. Comment les élèves ont-ils réagi ? En C1 les élèves étaient plus intéressés au début mais après, ils sont devenus moins interactifs, peut-être parce qu'il</p>

	<p>fallait travailler sur le texte... En C2, la majorité des élèves ne semblait pas s'intéresser au cours. J'ai eu beau solliciter leur intervention ... en vain...</p> <p>En C1, et on le voit sur la vidéo, certains élèves ne lisaient pas le texte pendant la phase de lecture silencieuse, d'autres discutaient entre eux, têtes baissées, certains écrivaient je ne sais quoi et d'autres regardaient à droite et à gauche...</p> <p>En C2, on voit bien que les élèves ne font pas d'efforts pour chercher les réponses dans le texte. Pourtant le texte est supposé être lu à la maison pour faciliter son étude en classe. Tout simplement, je pense que le thème et le contenu ne les ont pas motivés, ce genre de sport ne les intéresse pas... ils auraient peut-être été plus intéressés par un autre sport, plus populaire... comme le football... enfin c'est ce que je pense...</p>
Fahima	<p>D'une manière générale, la séance s'est bien déroulée. Les élèves ont bien participé. Ils intervenaient quand leur camarade au tableau se trompait. Ils ont réussi les activités 2 et 3. Par contre, l'activité 1 a posé problème pour certains qui confondent encore entre « thèse » et « argument »</p>
	<p>ENQ/ Pourquoi cela a-t-il bien fonctionné ? <i>OU</i> Pourquoi cela a-t-il moins bien fonctionné ?</p> <p>EF/Les élèves n'ont pas pris leur temps pour bien répondre par manque de concentration ou alors par mauvaise assimilation du cours.</p>
Lila	<p>Les élèves ont essayé de répondre aux questions posées, il y a des questions qui ont bien fonctionné (l'image du texte, tableau de communication, quelques questions de l'analyse), mais il y a des questions qui n'ont pas bien fonctionné (quelques questions d'analyse et le schéma de la synthèse).</p> <p>ENQ/ Pourquoi cela a-t-il bien fonctionné ? <i>OU</i> Pourquoi cela a-t-il</p>

	<p>moins bien fonctionné ?</p> <p>- Pour ce qui a bien fonctionné :</p> <p>les questions étaient faciles et les élèves sont habitués à ce genre de questions.</p> <p>- Pour ce qui a moins bien fonctionné :</p> <p>les questions étaient difficiles pour les élèves.</p>
Hadjer	J'aurais dû faire participer tout le monde, certains élèves étaient surtout occupés par la caméra mais ceux qui ont participé et avec lesquels j'ai travaillé ont compris le texte.

Commentaires :

Les quatre enseignantes ont émis quelques réserves quant à leur prestation en classe, toutefois celles-ci ne relèvent pas toutes du même registre.

- Nadjet semble préoccupée par l'absence de motivation, le manque de concentration, elle se remet même en question quand elle aborde le contenu et le thème du support de la compréhension de l'écrit, elle dit, dans ce sens : « *Pourtant le texte est supposé être lu à la maison pour faciliter son étude en classe. Tout simplement, je pense que le thème et le contenu ne les ont pas motivés, ce genre de sport ne les intéresse pas... ils auraient peut-être été plus intéressés par un autre sport, plus populaire... comme le football... enfin c'est ce que je pense...* ».

-Le manque de concentration est également évoqué par Fahima, elle est, par contre, plus satisfaite que Nadjet, elle évoque la participation et les réactions des élèves quant aux erreurs de leurs camarades « *les élèves ont bien participé. Ils intervenaient quand leur camarade se trompait au tableau* ».

-Dans les propos de Lila, nous relevons une contradiction, d'une part, elle dit que « *les questions étaient faciles et les élèves sont habitués à ce genre de questions* » et, d'autre part, elle ajoute que « *les questions étaient difficiles pour les élèves.* » Hadjer reconnaît qu'elle n'a réussi à travailler qu'avec quelques élèves, le reste a eu du mal à ce « *concentrer à cause de la caméra* ».

Que retenir des verbatim des enseignantes ? Les quatre évoquent le manque de concentration, l'absence de motivation. Elles n'hésitent pas à situer les difficultés tout en adoptant une attitude positive, nuancée toutefois.

Item/ Quels éléments théoriques vous permettent de comprendre la situation ?

Enseignante	Verbatim
Nadjet	<p>Je vais essayer de répondre, même si je ne sais pas trop ce que je dois mettre dans « théorique ».</p> <p>ENQ : Répondez quand même.....</p> <p>EN : je vais vous donner les éléments théoriques, je vous le répète, je ne sais pas ce que vous entendez par éléments théoriques... bon ... il y</p>
Fahima	<p>La leçon que je peux dégager c'est que parfois le cours théorique peut très bien se dérouler, les élèves comprennent bien mais lors de l'application ils rencontrent des difficultés</p> <p>Enfin ...c'est ce que j'ai compris par théorique...</p>
Lila	<p>Les éléments théoriques qui peuvent permettre de comprendre la situation sont : la cognition et l'interaction.</p> <p>ENQ/ Pourquoi ces deux éléments ?</p> <p>C'est des points théoriques qu'on a vus en licence, et dans mon cours j'ai favorisé l'interaction et les élèves ont acquis des connaissances.</p> <p>ENQ/ Quels principes ou leçons pouvez-vous dégager ?</p>

	<i>E/L</i> Il faut expliciter et interagir avec les élèves et entre eux afin d'atteindre les objectifs fixés.
Hadjer	Les étapes d'une compréhension de l'écrit et les stratégies de lecture puisque j'ai fait une séance de compréhension.

Commentaire

Les enseignantes ont des représentations différentes quant aux « éléments théoriques » :

- Nadjet, la plus proluxe montre une hésitation quant au vocable « théorique », elle dit en ce sens, « *je vais essayer de répondre, même si je ne sais pas ce que je dois mettre dans « théorique »*, ou encore, « *je vais vous donner les éléments théoriques ...bon... il y a...* », Cette hésitation, l'enseignante, elle va essayer de la combler par une énumération de principes surtout didactiques (les thématiques, le type d'interaction, la lecture silencieuse, la formulation des questions ...). Ce comportement donne à voir une enseignante – bien que titulaire- soucieuse et inquiète, jamais satisfaite, n'est-ce pas là les prémisses d'une posture réflexive ?

- En revanche, les propos de Fahima semblent à l'opposé de ceux de Nadjet, aussi bien par la forme que par le fond. En effet, l'enseignante pense « *au cours théorique* » et non aux éléments théoriques qui permettent de comprendre une situation d'apprentissage, elle est beaucoup plus dans le schéma théorie (connaissances déclarative) et application (connaissances procédurales). Si l'on croise ces deux réponses, on relève deux savoirs différents chez les deux enseignantes, chez Nadjet, ils s'inscrivent dans une dimension

didactico-pédagogique, un trait commun est à relever, les deux sont dubitatives, car Fahima clôt son propos par « *enfin... c'est ce que j'ai compris par théorique...* ».

-Chez Lila et Hadjer, les réponses sont plus catégoriques, Lila avance deux principes étudiés en licence (*cognition et interaction*), elle pense les avoir appliqués.

-Hadjer parle d'étapes d'une CE et de stratégies de lecture, elle ne s'éloigne pas du cours présenté et selon elle, pour comprendre sa manière de travailler, il faut connaître les étapes et les stratégies inhérentes à la lecture/compréhension. Comment interpréter les propos de Hadjer ? Elle pense que tous les cours de CE se passent de manière identique pour peu que l'on respecte les étapes inhérentes à cette activité.

Nous constatons que seule Lila semble avoir compris que par éléments théoriques il fallait identifier les principes inhérents à des théories d'apprentissage car elle parle de cognition, d'interactions et de construction de connaissances : cognitivisme et constructivisme et socio-constructivisme.

3.Dimension réflexive, recul et distanciation

Item/ *Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer OU que pourriez-vous refaire de façon similaire ? Pourquoi*

Enseignante	Verbatim des enseignantes
Nadjet	Différemment ... non je ne pense pas. Il suffit de réguler et d'améliorer certains éléments, de toute façon, je dois respecter le programme. Les caractéristiques du discours peuvent être énoncées en activité de

l'oral par exemple ... une séance de l'oral faite au préalable aiderait énormément le déroulement de la phase de compréhension de l'écrit, elle servirait d'introduction...

Favoriser l'interaction entre les élèves, le prof pose des questions, les élèves répondent et ce sont les camarades qui valident ou réfutent les réponses, il faut les laisser débattre entre eux.

Etre objective et motivante...

Surveiller les élèves en lecture silencieuse car beaucoup font tout sauf lire.

ENQ : Et les éléments à améliorer ?

La participation... il faut que je fasse participer tout le monde, essayer de rendre les élèves plus actifs, pour ça, il faut que moi-même je sois plus active.

Les supports doivent être simples, motivants pour faciliter l'analyse après.

La reformulation des questions.

ENQ: Qu'avez-vous l'intention de faire ? Quelles méthodes sont possibles ?

Donner le support à l'avance aux élèves pour qu'ils le préparent en cherchant l'explication des mots difficiles.

Enoncer les objectifs comportementaux avant le commencement du cours pour que l'élève sache ce qui est attendu de lui.

Favoriser la lecture oralisée afin de corriger la prononciation et faire respecter la prononciation.

Interpeller l'élève directement, ne pas attendre qu'il lève le doigt pour voir si le texte a déjà été préparé. En cas de réponse, demander à un

	<p>autre élève de valider ou d'infirmar la réponse ou de dire ce qu'il pense de la réponse de son camarade, dire s'il est d'accord ou pas, afin de rendre la participation effective. On pourrait accepter les réponses collectives, je pense que c'est une forme d'interaction car souvent l'élève n'aime pas répondre quand on le sollicite individuellement.</p> <p>Préparer des tests en évaluation formative pour mesurer le degré de l'atteinte des objectifs définis au début de la séance.</p> <p>Ne pas trop parler, jouer le rôle d'une animatrice.</p>
Fahima	<p>EF/D'abord je dois moins monopoliser la parole et laisser plutôt les élèves s'exprimer.</p> <p>ENQ/ Vous pensez que vous parlez beaucoup ?</p> <p>EF/ Oui... je dois être moins « directive » dans mes explications car lorsque l'élève se retrouve seul en face de l'activité il se sent perdu.</p> <p>ENQ/ Que voulez-vous dire par « lorsqu'il se retrouve seul, il se sent perdu ?</p> <p>EF/ je veux dire par là qu'il faut le laisser réfléchir seul, faire des fautes puis s'auto-corriger : de cette façon il retiendra mieux. Il faut l'aider à trouver les bonnes réponses car avec mes « explications trop détaillées » et surtout mes répétitions, je fais presque la moitié du travail.</p> <p>ENQ/Qu'avez-vous l'intention de faire? Quelles méthodes sont possibles ?</p> <p>EF/Je vais me « corriger », je dois laisser l'initiative aux élèves, les laisser s'exprimer à propos de ce qu'ils font et comment ils doivent s'y prendre pour faire une activité.</p>

	<p>ENQ/ Comment va se dérouler votre prochaine intervention ? Comment allez-vous vous y prendre ?</p> <p>EF/ J'éviterai de faire ce que j'ai cité avant, je dois laisser les élèves prendre des décisions, je dois attendre que ce soit eux qui posent les questions, ne pas tout anticiper .Je laisserai mes élèves s'investir plus, compter plus sur eux-mêmes., nager seuls)</p> <p>ENQ/ Concernant le cours proprement dit, allez-vous garder les mêmes activités ?</p> <p>EF/ Je changerai également l'intitulé de l'activité, en effet, mise à part la dernière, les autres ne sont que des applications au cours vu précédemment (lexique de l'argumentation). J'attendrai les activités de préparation à l'écrit et la production personnelle c'est là que je serai fixée. (C'est à dire voir si les élèves ont bien compris, d'autant plus que l'argumentation va être revue en 2AS et en 3AS). Dans le cas contraire, je vais faire des activités de remédiation).</p>
Lila	<p>Je peux reformuler les questions, donner beaucoup plus de liberté aux élèves pour s'exprimer. C'est dans le but de voir leur façon de penser et de comprendre.</p> <p>ENQ/ Vous venez de dire : « c'est dans le but de voir leur façon de penser et de comprendre », que voulez –vous dire ? Comment et pourquoi voulez-vous voir leur façon de comprendre et de penser?</p> <p>Essayer de comprendre comment ils font pour faire une activité par exemple répondre à une question en compréhension de l'écrit</p> <p>ENQ/ Qu'avez-vous l'intention de faire ? Quelles méthodes sont possibles ?</p> <p>Je dois chercher à comprendre comment les élèves pensent et voient les choses. A travers l'interaction entre eux.</p>

Hadjer	<p>Je dois m'effacer, je dois « diminuer mon aide », je dois me poser davantage en modèle ... émettre des prédictions par exemple...</p> <p>ENQ/ Un modèle... c'est-à-dire ?</p> <p>E/H Une ...sorte d'exemple à suivre... je dois également exploiter au maximum les réponses des élèves pour permettre aux autres d'observer la manière dont celui qui répond utilise les stratégies de compréhension, donc d'axer la séance sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension comme on l'a vu en licence, tout en insistant sur le caractère volontaire et conscient du recours ou de l'utilisation de ces stratégies. Je dois également veiller à ne pas gaspiller du temps ... enfin... à certains moments, comme dans la phase de pré-lecture par exemple...</p> <p>ENQ/ Il n'y a que la gestion du temps que vous devez revoir ?</p> <p>-Non... je dois chercher des supports qui vont avec les intérêts et les motivations des élèves...je dois varier les tâches de lecture, je ne dois pas me limiter au questionnaire seulement...</p> <p>ENQ/ C'est-à-dire ?</p> <p>-Je dois également stimuler les élèves.</p>
--------	--

Commentaires :

Nous constatons que les quatre enseignantes adoptent un discours de remise en question, elles sont critiques vis-à-vis de leurs pratiques, leurs critiques sont constructives , elles savent sur quel plan intervenir , les deux dimensions sont évoquées car les prises de décisions et les

remarques émises relèvent de la dimension didactique « *choix des supports, prioriser l'oral, lecture oralisée, énoncer les objectifs, préparer des activités en évaluation formative* » et de la dimension pédagogique qui est beaucoup plus étoffée. Les enseignantes ont suggéré des changements ou des régulations dans la manière de travailler avec les élèves, dans le style d'enseignement adopté, dans la gestion de la parole, dans les stratégies mobilisées : « *favoriser l'interaction, être motivante, faire participer tout le monde, ne pas trop parler, jouer le rôle d'animatrice, moins monopoliser la parole, être moins directive, donner plus d'initiative aux élèves, moins m'investir, les laisser nager seuls, donner plus de liberté aux élèves, diminuer mon aide, ne pas gaspiller mon temps* ». Elles mettent l'accent sur les échanges et les interactions qui constituent une composante de l'approche socio constructive. Sans échange, le conflit sociocognitif³¹ responsable de l'apprentissage peut s'avérer problématique.

Nous constatons que l'expression « *favoriser les échanges et l'interaction* » a dominé les verbatim des enseignantes, la gestion de la parole et l'autonomie également, les enseignantes titulaires trouvent qu'elles parlent trop, qu'elles sont trop présentes.

Les enseignantes limitent l'interaction aux questions / réponses. Lors des observations que nous avons effectuées, nous avons constaté que les élèves ne font que répondre aux sollicitations des enseignantes, il n'y a pas de prise de parole décidée et voulue par l'apprenant. Elles sont dans une logique d'enseignement.

Nous n'avons pas assisté à des interactions verbales au sens d'échanges constructifs permettant soit l'élaboration d'une réponse collective, soit la conceptualisation d'une action, soit la régulation, la vérification ou l'autoévaluation, soit la mutualisation et la mise en commun en vue de favoriser la distanciation, la conscientisation et le travail sur soi.

Tous ces paramètres réfèrent à des principes inhérents aux approches théoriques de la réforme en l'occurrence la psychologie cognitive qui « *insiste sur l'importance du lien entre l'organisation des relations sociales en classe et les acquisitions des élèves et notamment le fait que les enseignants doivent multiplier les « feed-back » en vue de faire prendre conscience aux élèves des procédures qu'ils utilisent. L'étude des interactions*

³¹ En psychologie cognitive, il existe deux types de conflits : le cognitif cognitif qui naît de l'interaction entre le sujet et les objets du savoir émanant du milieu et le conflit sociocognitif qui a lieu quand il y a interactions entre le sujet et les autres partenaires de la situation éducative.

maître-élèves et des comportements des acteurs demande alors une complémentarité d'approches disciplinaires pour mieux en saisir la complexité. (B.Suchaut. 2012 : 25)

Les réponses des quatre enseignantes portent essentiellement sur la présence de l'enseignant en classe, elles se sont rendues compte qu'elles étaient trop présentes, qu'elles devaient favoriser les interactions entre les apprenants, donner plus d'initiative aux élèves, telles sont les caractéristiques d'une situation d'enseignement/apprentissage portée par des principes socioconstructivistes. *Aider au début et diminuer mon aide*, pourquoi pas dans une zone proximale de développement telle que définie par Vygotsky : une zone situant le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il sait faire tout seul et qui relève de ses connaissances antérieures) et son niveau potentiel (ce qu'il saura faire avec l'aide d'un adulte).

Item / *Pensez-vous avoir atteint vos objectifs ?*

Enseignante	Verbatim des enseignantes
Nadjet	<p>Très difficilement et pas avec la totalité des élèves.</p> <p>ENQ : Qu'est-ce qui vous en a empêchée ?</p> <p>Les élèves ne connaissent pas -ou du moins ont oublié- certaines caractéristiques du discours argumentatif censé être travaillé au CEM, une activité de l'oral aurait pu me rendre un grand service, là je reconnais... c'est moi qui n'ai pas respecté ma progression, donc ne jamais oublier l'oral...</p> <p>Il faut choisir d'autres supports car ceux du manuel sont soit ennuyeux, soit déjà travaillés donc il faut que je renouvelle les supports.</p> <p>Je dois également veiller à la participation et ne pas vite me désarmer quand les élèves ne veulent pas participer.</p>

Fahima	<p>Oui et non ...</p> <p>ENQ/ C'est à dire ?</p> <p>Oui, par rapport aux activités proposées .Mais ce n'est qu'en lisant les productions personnelles de mes élèves que je saurai si mes élèves sont capables de réinvestir ce qu'ils ont fait dans ces activités, donc si j'ai atteint mes objectifs. Je préfère attendre les productions écrites de mes élèves.</p>
Lila	<p>Pas avec tous les élèves...mais la majorité a compris les textes.</p> <p>ENQ/ Selon vous qu'est-ce qui a posé problème ?</p> <p>E/L Le manque de concentration chez certains enfin je crois et surtout la langue, les élèves qui ne participent pas ont peur de faire des fautes en parlant.</p>
Hadjer	<p>Oui, j'ai réussi à atteindre ces objectifs, j'ai fini le cours en une heure, les élèves n'ont pas rencontré de difficultés pour le comprendre, ils ont réussi à retrouver la thèse, les arguments, les articulateurs qui introduisent les arguments. Ils ont réussi également à trouver les marques qui renvoient à l'auteur dans le texte. Je pense donc que j'ai réussi à atteindre mes objectifs. De toute façon, l'évaluation formative le déterminera...</p>

Commentaire

Concernant les objectifs, les réponses varient de « *très difficilement et pas avec tous les élèves* » à « *oui et non* » en passant par « *pas avec tous les élèves mais la majorité a compris le texte* ». Fahima et Nadjet – celles qui n'étaient pas sûres de les atteindre

demeurent dubitatives. Deux enseignantes se projettent dans les actions futures, Fahima dit « *mais ce n'est qu'en lisant les productions écrites que je saurai si j'ai atteint mes objectifs, je préfère attendre pour me prononcer* », Hadjer affirme : « *Je pense donc que j'ai réussi à atteindre mes objectifs. De toute façon, l'évaluation formative le déterminera...* ». Ces deux enseignantes se projettent, elles sont prudentes et préfèrent attendre les activités d'évaluation. Ces deux réponses émanent d'une enseignante titulaire et d'une stagiaire, nous constatons donc que certains gestes ou certaines postures ne sont pas le propre des titulaires uniquement (et inversement)

Item / *Vous arrive-t-il de demander à vos élèves d'explicitier une action ?*

Enseignantes	Verbatim des enseignantes
Nadjet	<p>EN : d'être plus explicites quand ils font quelque chose ?</p> <p>ENQ : de dire ce qu'ils vont faire ou comment ils l'ont fait... de mettre en mots une action.</p> <p>EN : Non je ne le fais pas sauf pour le projet quand ils doivent me dire avec qui ils veulent travailler et quel thème ils ont choisi.</p> <p>ENQ : qu'est-ce qui pourrait entraver la verbalisation, c'est-à-dire : dire à haute voix ce qu'ils vont faire ou ce qu'ils font.</p> <p>EN : le problème de l'expression...à cause des lacunes en langue, à cause du manque de lecture car ils ne lisent pas, à cause de l'entourage, le français n'est pas la langue maternelle, à cause du manque de confiance en soi...</p> <p>ENQ : Oui... mais est-ce que vous le leur demandez, vous leur demandez de verbaliser ?</p> <p>EN : non... il y a aussi le temps, et le programme qu'il faut terminer surtout avec les terminales...</p>
Fahima	Non... je me contente d'expliquer la consigne, de la reformuler s'ils ne comprennent pas. Parfois, je leur demande ce que j'attends d'eux

	<p>quand je leur donne une tâche. Je leur dit aussi à quoi va leur servir cette activité dans le déroulement du projet.</p>
Lila	<p>Rarement, sinon pas du tout, ni pendant la réalisation de la tâche, ni avant, ni après. Je n'ai jamais pensé à ce genre d'activité.</p>
Hadjer	<p>Non, il ne m'est jamais arrivé de demander à mes élèves d'explicitier ce qu'ils font. Car d'un côté l'élève n'est-en général- pas capable de dire ce qui se passe dans sa tête quand il est entrain de réaliser une tâche ou de répondre à une question.</p> <p>D'un autre côté, je n'ai jamais cherché à comprendre la réponse fournie par un élève, ni comment ce dernier fait pour trouver une réponse. L'implicite ne m'intéresse pas...</p> <p>ENQ/ l'implicite... c'est-à-dire ?</p> <p>E/H Je veux dire que je ne m'intéresse qu'au concret, aux réponses données effectivement. Si c'est une bonne réponse, je me contente de dire « oui, c'est bien » et je passe à une autre question, si elle est erronée, je demande à un autre élève d'en proposer une autre ou plusieurs d'ailleurs. Le processus suivi pour arriver à la bonne réponse est pour moi, quelque chose qui est censée être connu... pour moi c'est une évidence...</p>

Item/ Qu'est-ce qui pourrait entraver la verbalisation chez les élèves ?

Enseignantes	Verbatim des enseignantes
Nadjet	<p>le problème de l'expression... à cause des lacunes en langue, à cause du manque de lecture car ils ne lisent pas, à cause de l'entourage, le français n'est pas la langue maternelle, à cause du manque de confiance</p>

	<p>en soi...</p> <p>ENQ : Oui... mais est-ce que vous le leur demandez, vous leur demandez de verbaliser ?</p> <p>EN : non... il y a aussi le temps, et le programme qu'il faut terminer surtout avec les terminales...</p>
Fahima	<p>Il y'a d'abord le problème de la langue chez certains, chez d'autres, ils savent ce qu'ils font ou vont faire mais ne trouvent pas les « mots » qu'il faut pour le dire. Vous savez ...il n'y a pas que la langue qui peut poser problème, les élèves ... et c'est un peu notre faute car nous sommes tellement pris par <i>leur</i> programme et <i>leurs</i> statistiques³² que nous n'avons pas le temps d'écouter nos élèves ou de leur demander ne serait-ce que ce qu'ils pensent d'une activité. Parfois nous voulons innover... enfin je veux dire sortir des routines ... mais nous sommes obligés de terminer le programme et le nombre d'élèves dans certaines classes ne nous aide pas ... ça il faut le dire.</p>
Lila	<p>Rarement, sinon pas du tout, ni pendant la réalisation de la tâche, ni avant, ni après. Je n'ai jamais pensé à ce genre d'activité. Nous n'avons pas le temps et puis ...ils sont trop nombreux pour les faire tous parler...</p> <p>ENQ / Qu'est-ce qui pourrait entraver la verbalisation chez vos élèves ?</p> <p>La non maîtrise de la langue française est un facteur primordial qui peut entraver la verbalisation chez les élèves. Ils ne se font pas confiance, ils ont peur de s'exprimer.</p>

³²Les enseignants doivent donner en pourcentages chaque mois le taux d'avancement dans les programmes.

Hadjer	<p>ENQ/ Qu'est-ce qui pourrait, selon vous, entraver la verbalisation chez les élèves ?</p> <p>Ce n'est pas parce qu'il a bien répondu, qu'il sait comment il a trouvé la réponse, rares sont les élèves qui prennent conscience de leurs démarches mentales. A mon avis cette prise de conscience doit être accompagnée et renforcée par l'enseignant pour que l'élève puisse l'extérioriser...</p> <p>ENQ/ L'extérioriser ...comment...pourquoi ?</p> <p>L'élève à lui seul ne peut pas décrire ce qui se passe dans sa tête, il doit donc être entraîné à décrire ses stratégies d'apprentissage et à traduire ces actions en mots...</p> <p>ENQ/ Comment l'entraîner à décrire ses stratégies ?</p> <p>A lui poser des questions sur la manière utilisée pour répondre ou pour réaliser une tâche, à mon avis, il faut le laisser parler même s'il fait des fautes...</p>
--------	---

Commentaires

L'explicitation marchant de pair avec la verbalisation, nous ne pouvons en faire l'impasse dans la mise en œuvre de démarches et de postures relevant du métacognitif et du réflexif. Nous entendons par verbalisation la mise en mots d'une manière explicite des actions qui ont présidé à la réalisation d'une tâche, qui l'ont accompagnée ou clôturée. La verbalisation, la technique du « think aloud » sont incontournables dans les processus métacognitifs et les postures réflexives. L'explicitation permet aux sujets, qu'ils soient enseignants ou apprenants, de mettre en mots et, ce faisant, de se mettre en mots en vue de se distancer, de dialoguer avec le « je » en le dédoublant de telle sorte à ce qu'il y ait une interaction qui permettrait au sujet de se mettre en miroir : ceci dit, qu'en est-il de l'explicitation chez nos quatre enseignantes ?

Nous constatons que les enseignantes – du moins deux d’entre elles (Nadjet et Fahima) - recourent à l’explicitation mais uniquement quand il s’agit de négocier un projet, choisir son groupe, ou bien rendre compte d’une activité réalisée en cours de projet. Cette explicitation évoquée par les deux enseignantes fait partie de la phase de planification du projet, phase au cours de laquelle l’enseignant doit présenter le projet et le négocier avec ses élèves qui doivent se prononcer quant au thème, quant aux camarades avec lesquels ils voudraient travailler, dans ce contexte c’est plutôt l’enseignant qui explicite, les deux autres enseignantes ne font pas expliciter parce que Lila « *n’a jamais pensé à ce genre d’activité* ».

Hadjer, par contre, donne plus de détails et ses propos nous paraissent plus constructifs, elle dit « *Non, il ne m’est jamais arrivé de demander à mes élèves d’explicitier ce qu’ils font. Car l’élève n’est-en général- pas capable de dire ce qui se passe dans sa tête quand il est entrain de réaliser une tâche ou de répondre à une question* ». Comment interpréter ses propos ? Nous pensons – sans le savoir- qu’elle justifie le non recours à l’explicitation par la surcharge cognitive qui empêche les apprenants de réaliser à la fois la tâche et de dire ce qu’ils sont en train de faire en même temps.

Par ailleurs, cette même enseignante ajoute : « *je ne m’intéresse qu’au concret, l’implicite ... je ne m’en occupe pas* », par concret n’entend-elle pas « *l’observable* » et par implicite, « *les processus mentaux* » ?³³ Le concret, l’observable ne relèvent-ils pas du comportement observable cher aux tenants des théories béhavioristes pour lesquelles « *apprendre équivaut à changer de comportement* » ? Lesquelles théories occultent les processus mentaux (l’implicite selon l’enseignante Hadjer) évoquant le cerveau comme « *une boîte noire* » à laquelle il est difficile d’avoir accès.

Nous pouvons donc – et cela se confirme avec les réponses de Hadjer- que les quatre enseignants n’appliquent pas ou ne respectent pas les principes théoriques induits par la réforme.

Pour la verbalisation, les raisons invoquées sont celles que nous avons relevées dans les réponses du questionnaire, la langue est le principal handicap : « *le problème de l’expression...à cause des lacunes en langue* » ou « *La non maitrise de la langue française* » « *Il y’a d’abord le problème de la langue chez certains, chez d’autres, ils savent ce qu’ils font*

³³Les processus mentaux sont -selon les tenants des sciences cognitives- la perception, la mémorisation, le traitement de l’information et la résolution de problèmes.

ou vont faire mais ne trouvent pas les « mots » qu'il faut pour le dire. Vous savez ...il n'y a pas que la langue qui peut poser problème... ». Les difficultés inhérentes à la compétence linguistique des apprenants sont récurrentes dans le discours des enseignants, le temps et le programme aussi : « on n'a pas le temps et puis il faut terminer le programme ». Cette réponse nous a été donnée dans les questionnaires, nous avons l'impression que le programme, de par sa densité – selon les enseignants- constitue une sorte de « refuge sécurisant ».

ENQ/ *Vous arrive-t-il d'échanger avec vos collègues sur les cours que vous assurez ? Pourquoi le faites-vous ?*

Enseignantes	Verbatim des enseignantes
Nadjet	<p>E/N Pas tout le temps, sauf si on doit préparer les sujets de compositions, je travaille avec les stagiaires, elles viennent me voir pour le CAPES sinon avec les autres titulaires les contacts sont rares.</p>
Fahima	<p>EF/Oui ...je le fais car je suis obligée d'aller vers eux car je suis la coordinatrice, je dois les réunir, voir ce qu'ils font, surtout avec les stagiaires, on doit les préparer pour le CAPES.</p> <p>Mais j'avoue que les échanges ne visent pas la formation de tous.</p> <p>ENQ/ De tous ... ?</p> <p>EF/ Je veux dire tous les enseignants, y compris les anciens, les titulaires, il faut accepter l'idée que l'on peut apprendre avec tout le monde alors que chez nous ... je veux dire dans notre lycée et ça doit être pareil ailleurs... les enseignants pensent ne plus avoir besoin de formation une fois titularisés et au bout... du compte, seuls les stagiaires ont besoin d'être formés, donc les échanges dans les réunions de coordination ...</p>

	<p>ENQ/ A quoi pourraient servir les échanges entre les collègues ?</p> <p>EF/ Les échanges nous permettraient de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - partager l'expérience, - voir les points forts et les points faibles de ce qu'on a fait. - voir l'opinion des collègues de manière objective bien sûr. - Valoriser les points forts et remédier à ce qui a moins fonctionné.
Lila	<p>Vous arrive-t-il d'échanger avec vos collègues ?</p> <p>E/L Très rarement si on le fait c'est surtout pendant la période des compositions ou des devoirs, pour faire les sujets, ça m'arrive de demander des conseils à une collègue plus ancienne et titulaire pour qu'elle m'oriente pour le CAPES ...Beaucoup de collègues préfèrent travailler seuls alors que les échanges sont, à mon avis, très importants pour notre formation je veux dire la formation de tous mêmes les plus anciens.</p>
Hadjer	<p>Seulement avec une seule enseignante (N), cette enseignante est toujours disponible et à l'écoute ... on discute souvent sur la gestion de la classe, le comportement des élèves, l'élaboration des sujets de devoirs et de composition, la préparation de cours (compréhension orale ou écrite), on choisit ensemble des supports. On se met d'accord sur les statistiques du programme que nous devons envoyer à l'académie. Nous travaillons beaucoup ensemble, elle m'aide à me préparer pour le CAPES.</p>

Commentaires

Nous constatons une similitude dans les réponses données par les quatre enseignantes. Des expressions telles que « *Très rarement* », « *Seulement avec une seule enseignante* » « *Pas tout le temps* » nous éclairent quant au temps consacré aux échanges et à l'importance qui leur est accordée, aussi bien dans le cadre des programmations des journées de coordination qu'en dehors de celles-ci bien que ces journées d'échange soient officiellement programmées. Nous avons prévu cet item en vue d'analyser le discours et le ressenti des quatre enseignantes quant à l'importance des échanges, des interactions au travers desquels des compétences professionnelles et méthodologiques telles que les compétences métacognitives et réflexives sont susceptibles d'être développées.

Sur quoi portent ces échanges quand ils ont lieu ? Les quatre enseignantes se rejoignent quant à l'ordre du jour principal lors des journées consacrées à la coordination : le CAPES et sa préparation. Les réponses telles que : « *je travaille avec les stagiaires, elles viennent me voir pour le CAPES* », ou bien « *surtout avec les stagiaires, on doit les préparer pour le CAPES* », ou « *ça m'arrive de demander des conseils à une collègue plus ancienne et titulaire pour qu'elle m'oriente pour le CAPES* » ou encore « *Nous travaillons beaucoup ensemble, elle m'aide à me préparer pour le CAPES* », montrent que les besoins en formation se limitent à la confirmation de l'enseignant stagiaire, tout laisse à penser qu'après le CAPES, la formation s'arrête, à ce propos, Fahima (enseignante coordinatrice) dit : « *les enseignants pensent ne plus avoir besoin de formation une fois titularisés et au bout... du compte, seuls les stagiaires ont besoin d'être formés, donc les échanges dans les réunions de coordination...* ». Ses propos témoignent des représentations que se font les PES des journées consacrées à la coordination et des échanges, nous décelons également un air dubitatif à la fin de son discours. La préparation au CAPES a également été évoquée dans les réponses du questionnaire, nous pouvons donc avancer que le tissage des deux outils (le questionnaire et l'entretien) montre une cohérence dans les propos des enseignants.

Les échanges constructifs, échanges qui permettent le développement cognitif et le développement des compétences professionnelles semblent problématiques dans la mesure où les verbatim des enseignantes et les réponses (collectées du questionnaire) montrent que la dimension « socio » est quasi-occultée. Il est entendu que le travail de l'enseignant est de développer des compétences chez ses apprenants, ces compétences peuvent être développées

dans le cadre d'une activité individuelle ou en groupe, la pédagogie du projet n'est-elle pas un principe méthodologique de l'approche par les compétences et ce faisant de la réforme ?

Toutefois, l'enseignant pour améliorer sa pratique en classe avec les apprenants, doit confronter ses actions à celles de ses pairs, il doit échanger, comparer car « *ce travail même s'il s'exerce seul, chaque enseignant ou chaque enseignante étant responsable de sa classe, est plutôt un travail collectif : dans une certaine mesure, chaque professionnel dépend de l'action de ses collègues et l'influence aussi ; l'activité déclenche de nombreux échanges entre professionnels qui font que le modèle opératif des individus est largement influencé par ceux des membres du groupe et par l'organisation du travail* ». M.Grangeat.M (2011 : 143)

4.Rapports à l'institution

Enseignante	Verbatim des enseignantes
Nadjet	différemment ... non je ne pense pas. Il suffit de réguler et d'améliorer certains éléments, de toute façon, je dois respecter le programme ! Conformément au canevas d'une séance de compréhension
Fahima	nous sommes tellement pris par <i>leur</i> programme et <i>leurs</i> statistiques nous n'avons pas le temps d'écouter nos élèves ou de leur demander ne serait-ce que ce qu'ils pensent d'une activité. Parfois nous voulons innover... enfin je veux dire sortir des routines ... mais nous sommes obligés de terminer le programme et le nombre d'élèves dans certaines classes ne nous aide pas ... ça il faut le dire.
Lila	Pas de prise de position explicite quant à l'institution mais un discours étroitement lié aux normes et aux directives officielles
Hadjer	j'ai essayé de respecter la méthode, les consignes de l'inspectrice

Commentaire

Les réponses telles que « *conformément au canevas d'une séance de compréhension de l'écrit* » ou, « *j'ai essayé de respecter la méthode, les consignes de l'inspectrice* » témoignent d'un respect des textes (les programmes) et des instructions et directives de l'institution via l'inspecteur (trice) chez les quatre enseignantes même quand ce n'est pas explicitement déclaré, chez Lila par exemple. IL y a donc un respect du travail prescrit. Nous sommes dans le discours officiel.

Toutefois chez Fahima, nous décelons un certain « *ras le bol* » voire une prise de distance quant aux instructions émanant de l'institution. Elle dit en ce sens, « *nous sommes tellement pris par leur programme et leurs statistiques nous n'avons pas le temps d'écouter nos ...* », l'adjectif possessif « *leur* » montre le positionnement de l'enseignante, son discours s'inscrit dans une optique de mise en question, de distanciation et de refus des directives car il est demandé aux enseignants de remettre un état d'avancement des programmes toutes les fins de mois, ce qui les oblige, d'une part, à avancer dans les programmes et, d'autre part, à remplir des grilles (émanant des services de la direction de l'éducation) dans lesquelles les enseignants doivent consigner des chiffres et des pourcentages (voir questionnaires). Hadjer évoque, elle aussi, les statistiques : « *On se met d'accord sur les statistiques du programme que nous devons envoyer à l'académie.* », mais elle ne modalise pas son discours, elle évoque une tâche parmi tant d'autres, nous supposons qu'elle sait que cela fait partie de ses tâches, elle le fait sans se positionner. Ces instructions émanant de la tutelle, de la direction de la formation ou de l'inspecteur relèvent du travail prescrit.

Nous pouvons d'emblée croiser cette réaction avec les réponses données dans le questionnaire que nous avons proposé aux 55 enseignants (toujours dans le cadre de notre devis méthodologique, voir outil d'investigation n°2) : dans l'item portant sur les objectifs des réunions de coordination, la majorité des enseignants questionnés ont affirmé « *consacrer ces journées aux taux d'avancement dans les programmes* ». Que pouvons-nous en déduire ? Une enseignante telle que Fahima, parce que plus expérimentée, adopte une posture qui lui permet de se positionner et de se distancier des instructions émanant de la tutelle.

Item /: vous venez de vous exprimer à propos d'un cours que vous avez présenté, le fait de vous dire a-t-il été important pour vous, bénéfique ?

Enseignantes	Verbatim des enseignantes
Nadjet	Là... je comprends mieux ce problème de verbalisation... oui, je me suis détachée, j'ai pris de la distance et j'ai vu ce qu'il fallait que je fasse et ce que je dois changer, quand on parle, on découvre ses erreurs, on devient plus autocritique, je pense qu'on apprend mieux à se connaître
Fahima	Vous arrive-t-il de réfléchir sur ce que vous avez déjà entrepris en classe ? EF/ Tout le temps ... Je me remets toujours en question, mais je ne le fais jamais avec mes élèves.
Lila	Cet entretien m'a permis de revoir ma façon de travailler, de comprendre que la verbalisation me permettra de voir ma façon de réfléchir et de comprendre ainsi que mes élèves.
Hadjer	Que pensez-vous de l'entretien que nous venons d'avoir ? E/H Vous voulez dire ce que je pense des questions ? ENQ/ Non du fait d'avoir à vous exprimer à propos d'un cours que vous avez présenté. E/H ça m'a permis de prendre du recul, de voir ce qui a marché et ce qui n'a pas marché... de voir mes lacunes enfin de me rendre compte de mes faiblesses ... et aussi de ce que j'ai réussi.

III.4.9 Résultats de l'analyse des entretiens

Ces entretiens ont permis aux quatre enseignantes de « *dire* » et de « *se dire* », elles ont mis en mots un agir qu'il soit professionnel ou pas, tel est l'objectif que nous nous sommes assigné au début de l'enquête. La verbalisation leur a permis une auto confrontation au travers de laquelle elles ont « *pris du recul* », « *pris de la distance* », « *adopté une attitude autocritique* » telles sont les postures d'un enseignant réflexif. Grâce au langage, grâce à cet outil mis au service du développement de la pensée, pour reprendre les concepts clés de Vygotsky (1934-1985), les enseignantes ont conceptualisé (cf Piaget et Vygotsky) des *savoirs en actes*, et les ont transformés en *savoirs d'action*. Cette conceptualisation - si elle faisait partie des pratiques enseignantes - permettrait une amorce dans le développement des compétences professionnelles, ceci grâce à la mobilisation de compétences méthodologiques (la métacognition et la réflexivité).

L'analyse de l'activité permet de mesurer l'empan entre le prescrit et le réel, entre la dimension objective (à travers la tâche) et la dimension subjective (à travers la réalisation de l'activité). La tâche est définie au préalable alors que l'activité est réalisée par le sujet, « *la tâche c'est ce qu'il y a à faire : le but qu'il s'agit d'atteindre sous certaines conditions, l'activité dépend de la tâche et des caractéristiques du sujet mais elle peut contribuer (en retour) à la définition de la tâche et à la transformation du sujet* ». Leplat (1997 : 14)

Dans le chapitre que nous avons réservé aux apports de Piaget et de Vygotski à la didactique professionnelle, nous avons montré l'importance de la conceptualisation qui permet un détachement de la situation (détachement momentané). Elle permet, également, aux enseignantes de décomposer, de déstructurer une action grâce au processus de conceptualisation, de la transformer en *savoir d'action* défini comme « *un énoncé relatif à une séquence actionnelle construite et considérée comme efficace par l'énonciateur* ». Huber & Chautard (2001 : 107)

La conceptualisation ne peut avoir lieu sans les interactions et la mise en mots, les réunions et journées de coordination devraient – si les objectifs qui leur sont assignés étaient respectés – permettre aux enseignants, de porter un regard critique sur leurs propres pratiques, d'objectiver des gestes jusque là réalisés inconsciemment. Ces journées devraient leur permettre d'installer, dans la durée, des procédures quasi permanentes en vue d'opérer des retours sur leurs pratiques, ces retours, ces *feed back* doivent faire partie des gestes quotidiens. L'analyse réflexive doit faire partie de l'habitus de l'enseignant, car toute

réflexion n'est pas la réflexivité, « *Il arrive à chacun de réfléchir dans l'action et sur l'action, sans devenir pour autant un praticien réflexif. Il faut distinguer la posture réflexive du professionnel de la réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait.* Ph. Perrenoud (2000 : 14)

Grâce à la verbalisation, « *la démarche de recul réflexif par rapport à l'action réalisée permet de réfléchir sur la stratégie de l'action. L'énonciation par exemple des difficultés repérées d'un élève aide à réfléchir sur les conditions de blocage de cet élève dans le processus de réussite scolaire. Amener l'enseignant à penser sur son action l'aide à mobiliser les bonnes compétences pour répondre à un problème donné, ou encore, par une analyse critique de sa pratique, d'émettre des hypothèses telles que "si je fais ça...je pense que je vais avoir tel résultat..."*.Martine Le Guen, 2002³⁴

Nous venons d'analyser les verbatim des quatre enseignantes avec lesquelles nous avons eu des entretiens. Pour effectuer cette analyse nous nous sommes aidée de concepts propres à notre thématique et à notre problématique. Dans les lignes qui suivent, nous allons procéder à l'analyse de l'organisation des activités chez les quatre enseignantes, nous sommes restée fidèle aux cours présentés. Pour analyser cette organisation, nous nous sommes inspirée de la théorie des schèmes de Vergnaud. (Voir cadre conceptuel)

III.5 Analyse de l'organisation de l'activité chez les quatre enseignantes

Pour analyser l'organisation de l'activité, nous avons procédé à un relevé des schèmes qui sont mobilisés dans l'agir professoral des enseignantes. Rappelons que l'activité est considérée « *comme le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs, ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail. L'analyse implique d'identifier les dimensions potentiellement antagonistes de cette activité et les compromis qui assurent sa cohérence. Elle requiert aussi d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont adressées et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes.* »R.GOIGOUX (2007 : 47)

Avant de procéder à l'analyse de l'organisation de l'activité chez les quatre enseignantes, rappelons ce que Vergnaud entend par schème : « *le schème est une forme invariante de*

³⁴-ouverture du séminaire sur l'analyse des pratiques professionnelles, les 23/24/oct 2002 Université d'automne : « *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants* »

l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée, la fonction du schème est d'engendrer l'activité et la conduite en situation ». G.Vergnaud (2007 : 17) Pour rappel, le schème est, selon Vergnaud, une totalité dynamique composée de quatre composantes (cf cadre conceptuel) :

- le but, les sous buts, les anticipations : ce sont les intentions, les désirs, la motivation et l'attente, ils précèdent et accompagnent l'activité. »

-les règles d'action, de prise d'information et de contrôle, c'est cette composante « qui constitue la partie générative du schème, c'est celle qui engendre au fur et à mesure le déroulement temporel de l'activité ».

- les invariants opératoires : les concepts en acte et théorèmes en acte, c'est la composante qui a pour fonction « *d'identifier et de reconnaître les objets, leurs propriétés, leurs propriétés, leurs relations et leur transformations. La fonction principale des invariants opératoires est de relever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente* ».G.Vergnaud (2007 :17)

- les inférences : régulations et adaptations aux contraintes situationnelles.

III.5.1 /Analyse de l'organisation d'une activité à partir de l'observation d'une séance de cours et de l'entretien que nous avons eu avec l'enseignante Nadjat (codée E/N)

Schème /1	Lire/comprendre un discours argumentatif
<p>Buts- sous – buts, anticipations</p>	<p>déterminer la situation de communication, dégager la visée de l'énonciateur, dégager les éléments qui structurent l'argumentation, dégager le schéma de l'argumentation.</p> <p>- les élèves devaient dégager la structure des deux textes en vue d'en établir des plans :</p> <p>Un plan inventaire pour le 1^{ier} texte et un plan dialectique pour le 2^{ième} texte</p>
<p>Inférences</p>	<p>-Donner le support à l'avance aux élèves pour qu'ils le préparent en cherchant l'explication des mots difficiles.</p> <p>-Enoncer les objectifs comportementaux avant le commencement du cours pour que l'élève sache ce qui est attendu de lui.</p> <p>-Favoriser la lecture oralisée afin de corriger la prononciation et faire respecter la prononciation.</p> <p>-La participation... il faut que je fasse participer tout le monde, essayer de rendre les élèves plus actifs, pour ça, il faut que moi-même je sois plus active !</p> <p>-Les supports doivent être simples, motivants pour faciliter l'analyse après.</p> <p>-La reformulation des questions.</p> <p>-Interpeller l'élève directement, ne pas attendre qu'il lève le doigt pour voir si le texte a déjà été préparé. En cas de réponse, demander à un autre élève de valider ou d'infirmer la réponse ou de dire ce qu'il pense de la réponse de son camarade, dire s'il est d'accord ou pas, afin de rendre la participation effective. On pourrait accepter les réponses collectives, je pense que c'est une forme d'interaction car souvent l'élève n'aime pas répondre quand on le sollicite individuellement.</p> <p>-Préparer des tests en évaluation formative pour mesurer le degré de l'atteinte des objectifs définis au début de la séance.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas trop parler, jouer le rôle d'animatrice. - Il faut choisir d'autres supports car ceux du manuel sont soit ennuyeux, soit déjà travaillés donc il faut que je renouvelle les supports. - Je dois également veiller à la participation et ne pas vite me désarmer quand les élèves ne veulent pas participer.
Règles de prise d'information	<p>Les élèves ne connaissent pas -ou du moins ont oublié- certaines caractéristiques du discours argumentatif censées être travaillées au CEM,</p> <p>on voit bien que les élèves ne font pas d'efforts pour chercher les réponses dans le texte. Pourtant le texte est supposé être lu à la maison pour faciliter son étude en classe. Tout simplement, je pense que le thème et le contenu ne les ont pas motivés, ce genre de sport ne les intéresse pas... ils auraient peut-être été plus intéressés par un autre sport, plus populaire... comme le football... enfin c'est ce que je pense...</p> <p>En C1 les élèves étaient plus intéressés au début mais après, ils sont devenus moins interactifs, peut-être parce qu'il fallait travailler sur le texte... En C2, la majorité des élèves ne semblait pas s'intéresser au cours. J'ai eu beau solliciter leur intervention ... en vain... Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ? L'analyse du texte et l'élaboration du schéma de la structure argumentative des deux textes.</p>
Règles d'action	<p>Conformément au canevas d'une séance de compréhension de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - j'ai respecté les étapes d'une séance de compréhension de l'écrit. - J'ai commencé par l'imprégnation, - j'ai demandé l'image du texte, - j'ai fait formuler les hypothèses de sens que les ont confirmé en faisant une lecture silencieuse, - on a ensuite vérifié les hypothèses,

	on a ensuite analysé le texte, après les élèves ont complété la grille de lecture
Invariants opératoires (concepts en actes et théorème en acte).	Je sais qu'ils ont des difficultés à s'exprimer à cause : - des lacunes en langue, - du manque de lecture car ils ne lisent pas, -de l'entourage, le français n'est pas la langue maternelle, - du manque de confiance en soi...

III.5.2 Analyse de l'organisation de l'activité chez l'enseignante Fahima (codée E/F)

Schème	Utilisation du lexique de l'argumentation
Buts- sous-but- anticipations	-Distinguer la thèse, les arguments, les exemples. -Relier l'argument à la thèse. -Faire correspondre les exemples aux arguments - je veux ajouter que toutes ces activités sont réalisées au service de la compréhension, elles ne sont pas faites pour permettre la maîtrise de la langue mais surtout pour développer les compétences de compréhension et d'expression chez les élèves.
Inférences	-je dois moins monopoliser la parole et laisser plutôt les élèves s'exprimer. -je dois être moins « directive » dans mes explications car lorsque l'élève se retrouve seul en face de l'activité il se sent perdu. -il faut le laisser réfléchir seul, faire des fautes puis s'auto-corriger : de cette façon il retiendra mieux. -Je vais me « corriger », je dois laisser l'initiative aux élèves, les

	<p>laisser s'exprimer à propos de ce qu'ils font et comment ils doivent s'y prendre pour faire une activité.</p> <p>-J'éviterai de faire ce que j'ai cité avant, je dois laisser les élèves prendre des décisions, je dois attendre que ce soit eux qui posent les questions, ne pas tout anticiper .Je laisserai mes élèves s'investir plus, compter plus sur eux-mêmes., nager seuls)</p> <p>- Je changerai également l'intitulé de l'activité, en effet, mise à part la dernière, les autres ne sont que des applications du cours vu</p>
	<p>précédemment (lexique de l'argumentation).</p> <p>- J'attendrai les activités de préparation à l'écrit et la production personnelle c'est là que je serai fixée. (C'est à dire voir si les élèves ont bien compris, d'autant plus que l'argumentation va être revue en 2AS et en 3AS). Dans le cas contraire, je vais faire des activités de remédiation).</p> <p>- Je varierai les activités, je donnerai davantage d'activités où les élèves auront l'occasion de réinvestir les connaissances acquises sur le discours argumentatif. Je laisserai davantage la parole aux élèves, je dois leur laisser un moment pour répondre et ne pas répondre à leur place, je dois leur faire confiance.</p>
<p>Règles de prise d'informations</p>	<p>-Parfois le cours théorique peut très bien se dérouler, les élèves comprennent bien mais lors de l'application ils rencontrent des difficultés. Il faut les aider à trouver les bonnes réponses car avec mes « explications trop détaillées » et surtout mes répétitions, je fais presque la moitié du travail.</p> <p>- Il y a même un qui a proposé une réponse inhabituelle mais j'ai su exploiter cette intervention que d'ailleurs je n'avais pas prévue. C'est peut-être dû aux caméras, il a voulu se faire remarquer ou bien il a voulu me déstabiliser... enfin je ne sais pas... mais il ne s'attendait</p>

	<p>pas à ce que je rebondisse sur sa proposition.</p> <p>- Ils ont réussi les activités 2 et 3. Par contre, l'activité/ 1 a posé problème à certains qui confondent encore « thèse » et « argument »</p> <p>Les élèves n'ont pas pris leur temps pour bien répondre / Manque de concentration ou alors mauvaise assimilation du cours.</p>
<p>Règles d'action</p>	<p>-J'ai d'abord déclaré mes objectifs en réfléchissant sur quoi j'allais évaluer mes apprenants.</p> <p>-J'ai ensuite choisi mes activités en respectant, bien évidemment, la gradation c'est-à-dire du plus facile au plus difficile.</p> <p>-Avant de distribuer les documents, j'ai fait un rappel oral de ce que j'ai fait la séance précédente, j'ai procédé à un jeu de questions/réponses, je crois que ça m'a pris 5 minutes.</p> <p>-J'ai ensuite réparti les élèves en groupes, j'ai veillé à ce que les groupes soient le plus hétérogènes possible pour permettre aux moins bons de s'investir.</p> <p>-A la fin, j'ai fait passer des élèves au tableau pour corriger les activités.</p>
<p>Invariants opératoires (concepts en actes et théorème en acte).</p>	<p>En fait... j'ai donné plusieurs activités : classement, fléchage (appariement) et activité d'écriture, toutes ces activités sont réalisées au service de la compréhension, elles ne sont pas faites pour permettre la maîtrise de la langue mais surtout pour développer les compétences de compréhension ou d'expression.</p> <p>- ce n'est qu'en lisant les productions personnelles de mes élèves que je saurai si mes élèves sont capables de réinvestir ce qu'ils ont fait dans ces activités, donc si j'ai atteint mes objectifs.</p> <p>- Je veux dire tous les enseignants, y compris les anciens, les titulaires, il faut accepter l'idée que l'on peut apprendre avec et de</p>

	<p>tout le monde alors que chez nous ... je veux dire dans notre lycée et ça doit être pareil ailleurs... les enseignants pensent ne plus avoir besoin de formation une fois titularisés et au bout du compte seuls les stagiaires ont besoin d'être formés, donc les échanges dans les réunions de coordination...</p> <p>- un cours n'est jamais présenté de la même façon d'une classe à une autre.</p>
--	--

III.5.3 Analyse de l'organisation de l'activité chez l'enseignante Lila (codée E/L)

Schème	Lire/comprendre un discours argumentatif
Buts- sous but- anticipations	<p>-comprendre le fonctionnement du texte argumentatif).</p> <p>- saisir la visée d'un texte argumentatif.</p> <p>- mes élèves doivent comparer la structure de deux textes argumentatifs afin de repérer la stratégie adoptée par chacun des auteurs.</p>
Inférences	<p>-Je dois reformuler les questions, donner beaucoup plus de liberté aux élèves pour s'exprimer.</p> <p>- je dois essayer de comprendre comment ils font pour faire une activité par exemple répondre à une question en compréhension de l'écrit.</p> <p>-Je dois chercher à comprendre comment les élèves pensent et voient les choses, à travers l'interaction.</p>
Règles de prises d'information	<p>-il y a des questions qui ont bien fonctionné (l'image du texte, tableau de communication, quelques questions de l'analyse), mais il y a des questions qui n'ont pas bien fonctionné (quelques questions d'analyse et le schéma de la synthèse).</p>
Règles d'action	<p>- rappel de la séance précédente,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - éveil de l'intérêt, - l'image du texte (para texte) afin de formuler les hypothèses de sens, - la lecture silencieuse guidée (une consigne de lecture), réponse à la consigne puis aux hypothèses, -tableau de communication à compléter, - lecture / analyse à travers des questions, <p>synthèse sous forme de schéma du texte.</p>
<p>Invariants opératoires</p> <p>(concepts en actes et théorème en acte).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - manque de concentration chez certains enfin je crois et surtout la langue, les élèves qui ne participent pas ont peur de faire des fautes en parlant. - Nous n'avons pas le temps et puis ils sont trop nombreux pour les faire tous parler... - La non maîtrise de la langue française est un facteur primordial qui peut entraver la verbalisation chez les élèves. Ils ne se font pas confiance, ils ont Peur de s'exprimer

III.5.4 Analyse de l'organisation de l'activité chez l'enseignante Hadjer (codée E/F)

Schème	Connaissance des représentations des élèves sur les avantages de la lecture
Buts- sous buts- anticipations	<p>Faire émerger les connaissances antérieures des élèves sur les avantages et/ou les inconvénients de la lecture.</p> <p>Je veux savoir ce que mes élèves pensent de la lecture, qu'est-ce qu'ils lisent, est-ce qu'ils aiment lire</p>
Inférences	je dois également exploiter au maximum les réponses.

	<p>je dois prendre en considération toutes leurs réponses</p> <p>Je dois les laisser faire des propositions jusqu'à ce qu'ils me donnent la réponse que j'attends « la lecture », ou « lire ».</p>
Règles de prise d'informations	<p>-pour faire émerger leurs représentations, j'ai posé une question qui en fait m'a amenée à poser d'autres questions j'ai tenu bon et ils ont fini par parler de la lecture.</p> <p>- Je pensais que les élèves allaient me proposer la lecture après la première question. Je me suis rendue compte qu'ils proposaient des réponses selon leurs centres d'intérêt (National géographique/ internet/ documentaires ou tout simplement « poser des questions ».</p>
Règles	- activation des connaissances antérieures,
d'action	<p>- reformulation des questions.</p> <p>-formulation des hypothèses de sens,</p> <p>- lecture silencieuse,</p> <p>-vérification des hypothèses,</p>
Invariants opératoires	- les élèves proposent des réponses en fonction de leurs attentes et leurs centres d'intérêt.
(concepts en actes et théorèmes en acte).	<p>- je sais qu'ils ne s'intéressent pas à la lecture,</p> <p>- Ils ne lisent jamais ou rarement, c'est pourquoi toutes leurs réponses portent sur des multimédia ou internet.</p>

III.5.5. Transcript et analyse du premier moment de la séance de compréhension avec livres fermés

Pour mieux rendre compte de l'organisation de l'activité de l'enseignante (E/H), nous avons choisi le premier moment du cours qui correspond au schème : « *Connaitre la structure initiale de connaissance des élèves sur la lecture et ses avantages* ».

Pour ce faire, nous avons transcrit l'échange entre l'enseignante et les élèves, rappelons que le but d'E/H est de connaître les représentations des élèves sur la lecture. Le sous-but de l'activité est de les amener à parler de la lecture puisque le texte à l'étude porte sur la lecture.

- Transcript du schème : « faire émerger les représentations des élèves ».

E/F / Dites-moi , s'il vous plait, si vous voulez vous enrichir en connaissances et en savoirs , qu'est-ce que vous faites ?

La salle : ... des recherches.

E/F : Quoi d'autre ?

La salle : je pose des questions.

E/ F : Bien ... est ensuite ?

La salle : On voit des documentaires.

E/F : Très bien, à part les documentaires.

La salle : Je regarde «National géographique »

E/F : Oui c'est bien, ça ... c'est une chaine télévisée.

E/F / : Quoi encore ?

La salle : je regarde internet

E/F : Oui...

La salle : je parle au téléphone...

E/F : Quoi encore... ? B... quand tu veux avoir des informations, qu'est-ce que tu fais ?

La salle (l'élève qui a proposé « le téléphone », revient à la charge) : Madame je veux expliquer pourquoi j'ai dit le téléphone.

E/F : Vas-y...

E : Avec le téléphone on est plus libre et on peut avoir des informations sur la réalité des personnes, alors qu'en direct on ne peut pas.

E/F : On reste dans les connaissances scientifiques.

La salle : on lit des interviews.

E/F : oui c'est bien, et où trouve-t-on des interviews ?

La salle : dans les journaux.

E/F : Et encore.

La salle : dans les livres.

E/F : dans les livres... c'est bien, qui a lu un livre...

La salle : Moi Madame.

E/F : Il parlait de quoi ?

E/F : des océans.

E/F : tu as lu pour un exposé ?

La salle : non...

E/F : Donc pour le plaisir, quelqu'un d'autre a lu un livre ?

La salle : Moi sur les pharaons et les pyramides.

E/F : qu'est ce que tu as appris en lisant ?

La salle : des informations.

E/F : c'est tout ? Qu'est-ce qu'on apprend quand on lit ?

La salle : améliorer le lexique, apprendre des mots nouveaux, améliorer l'orthographe.

E/F : donc qu'est ce que vous faites en lisant ?

La salle : un entraînement à la lecture- on améliore notre façon de lire- on corrige nos fautes.

E/F : Bien ...prenez vos livres à la page 9 et donnez-moi l'image du texte.

Analyse du transcript

Ce transcript de la phase /1 d'une séance de compréhension, montre comment l'enseignante a dû adapter et réguler ses savoirs en actes car elle ne s'attendait à ce que les élèves mettent autant de temps à proposer les mots « lecture/ lire. » alors que l'objectif qu'elle s'est assigné dans la phase /1 du cours consistait à donner les avantages de la lecture.

Les réponses des élèves témoignent de leurs centres d'intérêt, les propositions portent beaucoup plus sur :

- les médias « documentaires à la télé », « National géographique »,
- Internet,

- le téléphone

Ce premier moment nous a semblé intéressant par le jeu de questions/réponse entre l'enseignante et les élèves, elle « a tenu bon » et a fini par obtenir la réponse attendue bien que celle-ci ait mis du temps à venir. On sent une sorte d'énervement de sa part quand elle interpelle un élève par son nom espérant avoir la réponse attendue. Elle a rebondi sur la réponse « *les interviews* », celle-ci lui permet d'enclencher sur le support / *journal* pour enfin obtenir les réponses telles que « *livre* », « *lire* » et enfin quelques avantages de la lecture.

On constate que l'enseignante E/F a adapté et régulé en fonction du but assigné au début de la séance : à savoir : « *faire émerger les représentations des élèves quant aux avantages de la lecture* », mais n'ayant pas obtenu les réponses attendues, elle a régulé en se fixant un sous – but : « *amener les élèves à proposer les mots « lecture » et « lire »* ».

L'organisation de l'activité chez les quatre enseignantes nous a permis de montrer que les concepts en acte se développent dans l'action, les enseignantes ont dû adapter à chaque fois et mobiliser des gestes solidement incarnés et ancrés dans le contexte situationnel. Les quatre enseignantes agissent en émettant des propositions qu'elles tiennent pour vraies, ces propositions constituent ce que Vergnanud appelle « *des théorèmes en actes* », ces derniers sont mobilisés en situation de résolution de problèmes par les enseignantes. Ils peuvent être explicités ou non explicités par les enseignantes.

Nous ne prétendons pas à une analyse exhaustive de tous les schèmes mobilisés par les enseignantes, cette analyse nous a permis de montrer que la didactique professionnelle-grâce à ses concepts théoriques- permet une analyse des pratiques professionnelles. L'analyse que nous venons de faire, nous a permis d'opérationnaliser des concepts convoqués dans notre devis théorique

III-6 Que retenir de l'analyse des entretiens et de l'organisation des activités des quatre enseignantes ?

Ces entretiens ont permis aux enseignantes « *de dire et de se dire* ». Nous n'avons pas tout analysé mais nous avons surtout constaté combien il est important de prendre du recul et de se distancier quant à une pratique. Les verbatim des enseignantes ont montré que l'écart existant entre ce qu'elles ont effectivement réalisé et ce qu'elles ont déclaré réaliser est considérable.

Concernant le développement de la pratique réflexive, elles ont appris à tirer de la réflexion plusieurs avantages :

- La mise en mots a permis aux enseignantes de transformer leurs « *savoirs en actes* » en « *savoirs d'action* » ceux-ci sont définis comme « *des compétences mises en mots par leurs auteurs* ». Huber M & Chautard, P (2001 p : 107)
- elles ont ajusté des schèmes d'action, qui leur permettront d'intervenir d'une manière plus ciblée, plus sûre et plus efficace.
- elles ont renforcé leur image de soi comme professionnel réfléchi en train d'évoluer,
- elles ont développé des compétences qui leur permettront de comprendre et de maîtriser d'autres problèmes professionnels.
- elles ont conceptualisé, relié des savoirs afin de rendre intelligibles leurs actions. Cette conceptualisation via le langage et grâce aux retours sur l'action nous a permis de voir comment sont mis en œuvre des concepts d'abstraction réfléchissante, de travail réel et de travail prescrit, de généralisation et de verbalisation. (Voir cadre conceptuel)
- Elles ont, grâce au langage et à la conceptualisation, transformé des images opératives de l'action en images constructives. Les images productives rendent compte de l'agir des enseignantes (*voilà ce que j'ai fait ...*) dans une situation didactique, ces images sont relayées par des images constructives (*j'ai fait parce que ... voilà ce qu'il aurait fallu que je fasse, que je ferai, que ne ferai plus ... parce que ...*). Ces deux images participent au développement des compétences. Pastré (2008) insiste sur la prise en compte de ces deux dimensions productives et constructives du travail. La conceptualisation chez Pastré est pragmatique, elle est mobilisée dans le modèle productif. Veyrac & Bouiller- Oudot disent à propos de l'articulation entre images productives et images constructives : « *Alors que dans l'action c'est un registre de conceptualisation pragmatique qui est essentiellement mobilisé (construction d'un modèle opératif), lors du debriefing c'est essentiellement le registre épistémique de la connaissance qui est sollicité par une justification de l'action conduite, une explicitation des choix par le sujet. L'apprentissage vise à la fois la construction de savoirs et de compétences* ». Veyrac & Bouiller-Oudot (2011 : 239)

Ces quatre entretiens nous ont permis d'analyser les verbatim des enseignantes, notre objectif est de montrer qu'il est important de permettre aux enseignants de s'exprimer, leurs discours sont constructifs aussi bien pour eux –praticiens – que pour les formateurs, nous

avons relevé des tensions, des mises en cause, des doutes voire des moments de lassitude et de déception, il nous paraît important de souligner la nécessité de mettre en œuvre des dispositifs de formation à partir de l'analyse du discours des enseignants sur leurs pratiques, *« on comprend ici la valeur heuristique que peuvent représenter les moments de tensions, de ruptures, ou de reconfiguration dans l'analyse des discours. C'est par la mise en œuvre de ces discours que des événements professionnels significatifs pour la formation émergent, prennent forme et qu'ils peuvent faire l'objet d'élaborations dans l'espace du travail et de la formation »*. L.Filliettaz & I.Vinatier. I (2015 :329)

SYNTHESE DE L'ANALYSE DES DONNEES ET RETOUR SUR LES HYPOTHESES

1/L'étude documentaire

Elle a permis de relever dans la loi d'orientation de janvier 2008, des principes qui auraient pu être déclinés dans les programmes en vue d'asseoir les compétences métacognitives et favoriser les postures réflexives. Il est vrai qu'il y est question d'esprit critique mais celui-ci est mis au service d'une culture à la citoyenneté (c'est notre lecture/interprétation des deux missions idoines au cycle secondaire). Dans les missions de l'enseignant, il est aussi question d'éduquer les élèves en vue d'en faire des citoyens respectueux de leur identité.

Nous avons relevé dans la loi d'orientation des qualités et aptitudes à développer chez l'apprenant. En effet, « *travailler seul* », *travailler en équipe* », « *communiquer* » nous ont interpellée car ils réfèrent à des principes portés par les modèles constructivistes et socioconstructivistes des apprentissages.

Les textes portant loi et principes de la réforme n'évoquent pas les compétences professionnelles des PES.

Les programmes et les documents d'accompagnement mettent l'accent sur les compétences langagières et transversales, nous avons constaté que celles-ci (les compétences transversales) ne figurent pas dans tous les objets d'étude.

Aucune référence explicite n'est faite à propos des compétences faisant l'objet de notre recherche bien que, dans les préambules des programmes et des documents d'accompagnement, il soit fait référence à l'esprit critique des apprenants.

Nous pouvons donc déduire que la recherche documentaire nous a permis de confirmer, en partie, notre hypothèse.

Le questionnaire

L'analyse que nous avons menée a montré une cohérence entre les propos, les pratiques déclarées des PES et leurs pratiques effectives. Cette cohérence, nous l'avons constatée aussi bien dans les réponses des enquêtés ayant répondu au questionnaire que dans les verbatim des quatre enseignantes observées. , leurs schèmes comprennent des invariants opératoires qui structurer leurs gestes :

- le refuge dans la densité des programmes,
- les volumes horaires impartis à telle ou telle matière,
- l'effectif qui selon les PES enquêtés ne permet pas de favoriser échanges et interactions verbales. les seuls échanges se limitent aux sollicitations de l'enseignant, les élèves ne prennent la parole que pour répondre, donc réagir à une question.
- La compétence linguistique des apprenants ne permet pas la verbalisation. L'accès au métalangage permettant une mise en mots des actions entreprises et, ce faisant, une mise en évidence des processus mentaux (enclenchés par les apprenants en vue de résoudre un problème) s'avère problématique.
- Les discours des PES quant aux journées de coordination ont mis en exergue des représentations que nous pourrions qualifier d'erronées ou négatives car beaucoup de jugements de valeurs ont été émis aussi bien par les journées elles-mêmes, leur organisation que par les enseignants (coordinateurs) chargés de la programmation de ces dernières.
- Les résistances laissent apparaître des raisons non déclarées ou non assumées, la peur d'être observés, jugés, voire jaugés par les pairs.
- Les réponses données quant aux interactions, à la verbalisation, aux caractéristiques d'un enseignant- réflexif montrent une quasi méconnaissance des concepts de réflexivité et métacognition.

IV-1-4 Les observations de classe

Les observations de classe nous ont permis de vérifier et de confirmer l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne favorisent pas la dimension métacognitive et l'analyse réflexive dans leurs pratiques. Ils ne demandent pas aux apprenants d'explicitement et de verbaliser une action. Toutefois, l'enseignante E/F, en opérant un retour sur une réponse proposée par un élève, a utilisé à des fins d'apprentissage une réponse d'apprenant. Elle ne s'est pas contentée d'une réponse (un produit) mais a essayé d'analyser un processus. Nous avons rangé ce moment du cours dans la gestion des imprévus.

IV-1-5 Les entretiens

- Ils ont permis aux quatre PES, de s'exprimer dans la mesure où la prise de parole, les retours sur soi, ont favorisé la posture réflexive et la métacognition.

- Ils ont pu – grâce à la verbalisation- transformer des savoir d'action en savoir en acte.
- Nous avons, en outre, relevé une méfiance quant aux directives émanants de l'institution (les statistiques relevant de l'état d'avancement des programmes, le programme trop dense, le volume horaire insuffisant ...).

Ces entretiens ont permis aux quatre enseignantes de prendre du recul, de verbaliser et de conceptualiser des savoirs d'action. Elles ont pris conscience de l'importance de l'analyse réflexive, de la verbalisation, etc...En mettant en mots leurs savoirs d'action, elles sont passées « *d'une conception en acte (une pensée en acte telle qu'elle se réalise ou se déploie dans l'acte, de façon irréfléchie, non consciente de soi) à une conceptualisation consciente (pensée verbalisée).* » I.Vinatier (2014 :166).L'analyse des verbatim des enseignantes a permis de montrer que la verbalisation permet un retour sur soi et, ce faisant, un travail sur soi.

- L'analyse de l'organisation de l'activité grâce à la théorie des schèmes de Vergnaud a montré que l'activité des quatre enseignantes est sous-tendue par des buts, des règles d'action et prises de décisions Les propositions qu'elles tiennent pour vraies nous ont permis de mieux connaître leurs représentations quant au niveau des élèves, quant aux objets d'enseignement et au ressenti vis à vis de l'institution. Nous avons pu, à travers l'analyse de l'organisation de l'activité des quatre enseignantes, constaté la présence des composantes telles que données par Vergnaud.

Chapitre IV

Dispositif de formation et expérimentation

Nous pensons qu'un formateur ne peut amener ses élèves à adopter des postures réflexives et métacognitives s'il n'a pas été formé lui-même à la réflexivité et la métacognition. Une telle formation devrait lui permettre d'opter pour des activités visant la prise en charge des processus mentaux enclenchés par les apprenants lors de la réalisation d'une tâche. Ces processus risquent d'être inaccessibles à la conscience (celle de l'apprenant) et surtout (celle de l'enseignant) si une pédagogie portée par l'échange, l'interaction, le dialogue n'est pas mise en place. Un enseignant ne peut demander à un apprenant de verbaliser une action, de prendre du recul quant à une activité, d'opérer des retours sur soi et sur ses congénères si lui-même n'a pas été formé car « *La formation des enseignants sur la métacognition devrait favoriser la prise en compte par l'enseignant des processus cognitifs des élèves et développer une pédagogie du fonctionnement cognitif qui s'ajuste mieux à la personne de l'apprenant, qui favorise un véritable dialogue pédagogique fondé sur la négociation, le contrat, la reconnaissance mutuelle et réciproque de deux partenaires* ».M.Altet (1994 : 49)

Dans cette optique, nous avons opté pour un dispositif de formation que nous avons expérimenté avec des enseignants contractuels que nous devons former dans le cadre de la politique de formation décidée et programmée par le Ministère de l'Education nationale. Nous avons saisi cette opportunité pour proposer des activités portées par les principes de la didactique professionnelle. Avant de déployer notre dispositif, il convient de préciser le contexte de notre expérimentation.

IV- 1 Quel contexte institutionnel ?

Au cours de l'année scolaire 2013/2014, nous avons eu à former des enseignants contractuels de la wilaya de Tipaza, ces enseignants débutent dans la carrière, ils ont passé un concours de recrutement organisé par l'ONEC (Office National des Examens et des Concours), office qui dépend du Ministère de l'Education Nationale.

Les étudiants titulaires de licences (de français, d'interprétariat- traduction) désirant faire une carrière dans l'Education Nationale doivent passer un concours de recrutement qui consiste en une épreuve orale, un entretien devant un jury composé d'inspecteurs ou de chefs d'établissement.

Les candidats sont recrutés après étude de leur dossier, celui-ci est constitué de leur diplôme et des relevés modulaires de la licence. Les moyennes obtenues au cours des quatre ³⁵années de licence sont prises en considération. Une fois reçus au concours, ces futurs enseignants sont affectés à des postes, ils ont la responsabilité de classes mais ils ne sont pas encore stagiaires, ils sont contractuels car dans le système éducatif algérien, un stagiaire est un enseignant débutant – certes- mais qui a le privilège du poste, il attend la titularisation. Mais un contractuel peut perdre l'avantage du poste.

Ces enseignants sont considérés comme contractuels parce qu'ils sont titulaires de licences de 4 ans. Or, dans la nouvelle Réforme du système éducatif algérien, pour enseigner au lycée, il faut être titulaire d'un bac +5, seuls les étudiants sortants des ENS (Ecole Normale Supérieure) sont recrutés directement sans passer par le concours ni la formation parce qu'ils suivent une formation initiale de 5 ans.

Les enseignants contractuels- pour avoir le statut de professeurs stagiaires et prétendre à la confirmation via une titularisation- doivent donc suivre une formation appelée « formation d'intégration » durant une année scolaire. Année au cours de laquelle sont dispensés des modules n'ayant pas été enseignés en licence comme « la législation, la psychopédagogie et la psychologie » dispensés en arabe et le module « de didactique » dispensé en français.

Cette année de formation sera ajoutée à leurs 4 années de licence, ils auront-à ce moment là- bénéficié de 5 ans de formation et pourront être considérés comme stagiaires. Nous tenons à préciser que c'est nous qui avons assuré le module de didactique. Le contexte ainsi esquissé, nous allons présenter notre dispositif.

IV-2 Un dispositif dans le dispositif

Avant de déployer notre dispositif, il convient de s'attarder sur une définition possible du dispositif :

Demaizière définit le dispositif « *comme un système formel d'apprentissage, un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinés à faciliter un processus d'apprentissage* » F.Demaizière (2008 : 157)

³⁵ Notre public est constitué d'enseignants titulaires d'une licence classique, les étudiants issus du système LMD n'avaient pas encore investi le terrain.

Pothier le définit comme « *un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ ou d'apprentissage incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers* ». M.Pothie (2003: 81)

Quant à nous, nous concevons notre dispositif comme un ensemble d'activités visant la sensibilisation, l'initiation et la formation à la métacognition et à la réflexivité via l'analyse de l'activité. Ces activités sont destinées à un public constitué de 21 enseignants contractuels (désormais Groupe des 21)

IV-3 Les paradigmes de référence

L'ancrage théorique de notre dispositif correspond au cadre conceptuel de notre recherche : il est inscrit dans des principes portés par :

La psychologie du développement :

- Les travaux de Piaget (conceptualisation, abstraction, théorie des schèmes),
- Les travaux de Vygotsky (verbalisation- généralisation),
- La psychologie ergonomique et l'analyse du travail
- La réflexivité et la métacognition

IV-4 La méthodologie adoptée

Pour collecter les données, les construire et les traiter, nous nous sommes inspirée des travaux du groupe d'analyse « *GEASE* »³⁶(cf annexe N° 7).C'est l'acronyme de « *groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives* ». Les séances « *GEASE* » sont structurées et respectent un protocole précis. Gease s'est imposé de lui-même, nous avons notre groupe (des 21) et les problèmes que nous posons portent sur le développement des compétences professionnelles grâce et par l'analyse réflexive et l'introspection métacognitive.

Notre objectif est d'amener les enseignants à adopter une posture réflexive, à opérer des retours sur une activité, à l'analyser à travers l'échange, l'interaction avec les pairs, en vue de construire des gestes professionnels.

³⁶ GEASE est un groupe d'entraînemet à l'analyse des situations éducatives.

IV-5 Programmation des journées consacrées à la formation

Nous avons eu la chance de travailler avec un groupe de 21 enseignants qui étaient prêts à nous suivre dans notre aventure. Ils n'étaient programmés que le samedi-matin, jour de repos en Algérie, nous avons organisé notre programme comme suit :

Le samedi de 08h30 à 13h	Le samedi de 13h30 à 15h30
<p>Nous avons respecté la programmation officielle de la direction de l'éducation.</p> <p>Nous avons respecté les directives et le programme émanant de la direction de l'éducation, du service « formation » plus précisément.</p>	<p>Nous avons négocié avec les enseignants. Ils étaient prêts à nous accompagner et nous avons décidé d'un commun accord d'expérimenter le dispositif. Sans leur adhésion, nous n'aurions rien pu faire. Les samedis après-midi étaient donc consacrés à la mise en place et la mise en œuvre de notre dispositif.</p>

Durée : du mois de février 2013 au mois de mai 2013.

Nous présentons dans le tableau qui suit les intitulés des activités que nous avons assurées du mois de février 2013 jusqu'au mois de mai 2013, nous précisons, par ailleurs, que nous ne sommes pas restée fidèle aux horaires impartis et au calendrier compte tenu de la nature de ces activités.

Calendrier des activités

Semaine	1 ^{ière} semaine	2 ^{ème} semaine	3 ^{ème} semaine	4 ^{ème} semaine
Février	Préparation et sensibilisation Objectifs et négociation des modalités de travail	Jeu des mots associés	le jeu des mots associés (suite) Discussion/bilan	Apports théoriques : Cognitivism
Mars	Présentation d'une situation éducative : Phase n/1 et 2/3 Approche inspirée de « GEASE »	Phase/4 Bilan Retour sur l'activité/ Gease Quel bilan ? Que retenir ?	Vacances de printemps	Vacances de printemps
Avril	Apports théoriques : Le constructivisme : Piaget (en rapport avec les activités)	Apports théoriques : le socioconstructivisme Vygotski et Bruner (en rapport avec les activités)	Retour sur L'activité Gease	Apports théoriques : Métacognition
Mai	Réflexivité	Vidéoscopie	Bilan des activités et apports de la formation	

IV-6 Les apports théoriques

Les apports théoriques pour lesquels nous avons opté constituent les fondements théoriques des programmes de la réforme de 2003. Ces apports ont porté sur les différentes théories d'apprentissage et les concepts de réflexivité et de métacognition. (cf annexe N°8)

Ces séances ont permis au groupe des 21 de revenir sur les concepts que nous leur avons proposés dans le jeu des mots associés. Notre but est de nous éloigner du schéma classique théorie/ pratique (schéma d'ailleurs révisé par Altet) car un des principes de la formation continue est de réduire l'écart entre les savoirs académiques et théoriques et les savoirs professionnels et pratiques. Rappelons que dans la perspective de notre travail et, eu égard, au cadre conceptuel de la didactique professionnelle, il est beaucoup plus recommandé d'utiliser les situations professionnelles à des fins de formation et de développement des compétences.

IV-7 Activité N°1 : le jeu des mots associés (voir annexe n°6)

IV.7.1.Présentation de l'activité

Le jeu des mots associés est un jeu qui consiste à associer des mots et/ou des expressions à leurs équivalents. Il a pour objectifs de faire émerger les représentations des enseignants. L'activité s'est déroulée en une demi-heure. Nous avons procédé de la manière suivante : nous avons reporté sur le tableau une liste de mots et d'expressions à laquelle les enseignants devaient associer d'autres mots ou expressions. Pour impliquer et faire participer la totalité du groupe, nous avons distribué des feuilles sur lesquelles les enseignants devaient inscrire ce que le mot ou expression porté au tableau leur suggérait.

IV.7.2.Les mots ou expressions proposés (ées)

Nous avons proposé les mots et expressions suivants :

Pratiques de classe –Analyse des pratiques- journées de coordination-verbalisation-métacognition et réflexivité.

Les raisons ayant présidé au choix de ces mots ou expressions s'expliquent par le fait que ces mots ou expressions portent sur des concepts clés de notre réflexion et l'objet même de notre recherche. Nous pensons qu'avant de demander à un enseignant, surtout en début de carrière de prendre du recul quant à ses pratiques, il faudrait savoir ce qu'il entend par *pratique* et par *analyse d'une pratique*. Le mot *coordination* nous permet de connaître le ressenti de ces

enseignants quant à la programmation de ces journées et surtout leurs apports sur le plan professionnel et personnel. *La verbalisation* est un concept clé dans la psychologie vygotkienne car elle permet de mobiliser un outil indispensable à la mise en mot d'une action : le langage. *L'analyse de l'activité* ne saurait se faire sans la verbalisation. Les concepts de *métacognition* et de *réflexivité* réfèrent aux compétences pour lesquelles nous avons opté car nous pensons que la formation des formateurs ne peut avoir lieu sans les retours sur soi, le recul, la conscientisation, la distanciation l'évaluation et l'auto-évaluation : concepts clés de notre réflexion et de notre recherche.

IV.7.3 Résultats de l'activité

1/Journée de coordination :

Enseignant	Mots, expressions et phrases proposés
E/1	Négligée ...très rare,
E/2	Inspectrice, pédagogie, enseignants, didactique,
E/3	Se croire parfait
E/4	Leçon- correction- sujets- évaluation
E/5	Perte de temps
E/6	Aucune proposition
E/7	Réunion de travail-contrôle-sujets
E/8	Normalement suivi et orientation mais elle n'existe pas
E/9	Coordonner et échanger
E/10	Imprégnation-initiation-simulation
E/11	Une réunion avec la coordinatrice ou l'inspectrice pour faire le point
E/12	En principe une entraide mais jamais vue, jamais faite

E/13	Critique sur une leçon présentée par un professeur
E/14	On n'a jamais fait de journée de coordination
E/15	Travail collectif et coordonné
E/16	Aucune proposition
E/17	Très rare...
E/18	Préparation de sujets
E/19	Je n'ai jamais assisté à une réunion de coordination
E/20	Débat sur les cours présentés par les titulaires
E/21	Dans mon lycée il n'y a pas de coordinateur, alors les journées de coordination ???

Commentaire

Les propositions du groupe des 21 vont du jugement de valeur- « *se croire parfait* » ou « *perte de temps* » à l'inexistence de ces journées : « *Normalement suivi et orientation mais elle n'existe pas* », « *En principe une entraide mais jamais vue, jamais faite* », « *On n'a jamais fait de journée de coordination* », « *Je n'ai jamais assisté à une réunion de coordination* », « *Dans mon lycée il n'y a pas de coordinateur, alors les journées de coordination ???* ». Ou encore à la quasi -inexistence de ces journées : « *Négligéetrès rare* » ou encore « *Très rare...* ». Quand elles ont lieu, elles portent sur la préparation de sujets, la coordination, les débats ou les critiques d'un cours, le compte rendu de journées pédagogiques animées par l'inspectrice. Deux enseignants n'ont fait aucune proposition.

Ces verbatim nous permettent d'avoir une idée assez précise quant aux représentations que se font les enseignants contractuels des journées de coordination, journées dont l'importance est capitale puisqu'elles permettent aux enseignants d'échanger des expériences, de mutualiser, de prendre du recul et de la distanciation. Nous constatons à travers le discours tenu par les enseignants contractuels que l'importance de ces journées est mal perçue. Ceux qui parlent d'échanges, de simulation, d'imprégnation ou de « *faire le point avec l'inspectrice* », sont dans ce que devraient être ces journées non ce qu'elles sont, on a l'impression que ces

jours ne sont « pas l'affaire des contractuels ». Ils demeurent étrangers soit parce qu'on refuse de les impliquer, soit eux refusent de s'impliquer, le discours tel que « *se croire parfait* » témoigne – à notre avis de la désaffection, voire de la méfiance nourries à l'égard des professeurs coordinateurs chargés de l'animation et de la programmation de ces jours. Les enseignants débutants hésitent à aller vers les autres, ils semblent ignorer l'importance des jours de coordination. Quand ils savent qu'elles existent, ils n'y participent pas par crainte d'être jugés ou par méfiance vis-à-vis des anciens. Un enseignant a même proposé comme réponse : il faudrait qu'ils s'entendent entre eux (les anciens) pour s'entendre avec nous (les nouveaux).

Ils manquent d'expérience certes, mais certaines de leurs réponses laissent apparaître des inquiétudes relatives au maintien de l'ordre, au travail pré-pédagogique et pédagogique, aux échanges constructifs. C'est surtout leurs représentations sur les jours de coordination, les observations de classe, les échanges avec des collègues coordinateurs ou plus anciens qui laissent perplexes.

2/ Pratiques de classe

Enseignant	Mots, expressions ou phrases proposés
E/1	Le travail, l'interaction entre l'enseignant et les élèves.
E/2	Gestion de classe, faire participer les élèves, présenter les cours.
E/3	Pas de pratiques sans expérience.
E/4	Travail, terrain, apprenants, savoir.
E/5	Interaction, programme
E/6	Activités, groupe, consignes.
E/7	Groupe, compétences à installer,
E/8	Travaux, gestion, maîtrise de la classe.
E/9	Gestion, comportement, moyen et outils.

E/10	Leçon, cours, discipline.
E/11	Contrat entre enseignant et professeur en principe.
E/12	Etre présent dans sa classe.
E/13	Arriver à maîtriser sa classe.
E/14	Le travail du prof avec les élèves, exercice d'application sur le cours.
E/15	Enseignant, savoir, apprenant.
E/16	Le travail en classe.
E/17	La gestion du cours par le professeur.
E/18	Le travail du professeur.
E/19	Les échanges entre les élèves et leur professeur.
E/20	La maîtrise de la classe
E/21	Programmes.

Commentaire

Les propositions des enseignants contractuels sont variées, elles renvoient aux deux dimensions évoquées par Altet (2002)

- *didactique* : programmes, activités, consignes, travail du professeur, contrat entre un enseignant et son élève (en principe), enseignant, savoir, apprenant, cours, discipline

- *pédagogique* : la maîtrise de la classe, les échanges entre les élèves et les professeurs, la gestion du cours par le professeur, le travail du prof avec l'élève, être présent dans sa classe, arriver à maîtriser sa classe, être présent dans sa classe.

Nous constatons que les propositions des enseignants (E/15, E/11) sont centrées sur le travail de l'enseignant, elles réfèrent sans les nommer à des concepts clés de la

didactique générale:« *le triangle didactique* » (Chevallard 1985/1991) et « *le contrat didactique* » (Brousseau 1986)

Deux propositions (E/3) et (E/11) réfèrent ,non pas à des composantes de la pratique (qu'elles soient didactiques ou pédagogiques) , mais à des opinions sur la pratique: « *pas de pratique sans expérience* », ou « *contrat entre enseignant et élèves en principe* ».

Les enseignants ont une représentation assez précise d'une pratique, les propositions réfèrent davantage à la dimension pédagogique, une pratique « *c'est une présence en classe* », c'est « *des interactions* », c'est « *un groupe à gérer* », c'est « *maîtriser la classe* », autrement dit faire régner la discipline. Le mot classe a souvent été évoqué, nous pensons que dans les représentations des enseignants contractuels la pratique commence avec le lancement du cours. La proposition de (E/3) nous semble intéressante car elle relie la pratique à l'expérience, et selon E/3, tant qu'on n'a pas de l'expérience on ne peut qualifier une activité enseignante de pratique. La réponse d'E/11 nous semble dubitative, le « *en principe* » témoigne d'un doute quant à l'existence du contrat entre l'enseignant et les élèves. La proposition de E/14) limite le travail de l'enseignant à « *une application du cours* ».

Les propositions des enseignants contractuels nous amènent à dire que – bien que débutants- ont une idée assez précise des pratiques, leur propos ne nous intéressent que dans la mesure où nous voulons les sensibiliser à l'importance de l'analyse de pratiques.

3/ Analyse de pratiques

Enseignant	Mots ou expressions proposés
E/1	Vérification des objectifs
E/2	Evaluation- pré pédagogie-besoin des apprenants.
E/3	Analyser les objectifs et les compétences.
E/4	Activité de synthèse, vérification des acquis.
E/5	Absence d'analyse dans les séances de coordination.
E/6	Evaluation, correction collective.
E/7	Evaluation.

E/8	Compétences, aptitudes.
E/9	Se remettre en question, se demander pourquoi s'évaluer,
E/10	Evaluation, contrôle, préparation pré pédagogique, comment déceler les insuffisances et les lacunes.
E/11	Analyser les lacunes des élèves et les résultats des compositions.
E/12	Critique du déroulement de ce contrat (voir réponse de cette enseignante des « pratiques de classe ».
E/13	Analyser les objectifs de pratique.
E/14	Voir si le professeur à réussi à atteindre ses objectifs.
E/15	Remédiation, s'auto-évaluer.
E/16	Evaluation.
E/17	Travail pré pédagogique, analyser les sujets
E/18	Analyse des résultats.
E/19	Critique du cours
E/20	Voir le cours et les objectifs
E/21	Analyser des sujets.

Commentaire

Un premier aperçu sur les propositions des enseignants contractuels montre une récurrence du mot « évaluation » et des sèmes y référant. Analyser une pratique c'est « la *vérification des objectifs, la vérification des acquis, une correction collective, contrôle, remédiation, s'auto-évaluer* », dans les représentations des enseignants, analyser une pratique revient à l'évaluer, à surtout voir si les objectifs sont atteints, on ignore par qui (enseignant ou apprenants).

Les autres propositions sont très intéressantes : « *analyser les objectifs de pratiques* », l'analyse des pratiques est également rapprochée des « *compétences et aptitudes* », « *des lacunes et des besoins des apprenants* », nous pensons que les enseignants rattachent l'analyse des pratiques aux lacunes et aux besoins des élèves. Ces réponses donnent à lire une perception de l'analyse comme un geste évaluatif, le mot contrôle atteste de ce geste normatif.

Deux propositions méritent d'être retenues car allant dans le sens de la problématique de notre recherche : analyser c'est « *se remettre en question* », cette enseignante rattache l'analyse à la distanciation et à la prise de recul qui ne sauraient avoir lieu sans une posture réflexive et métacognitive. La deuxième proposition évoque « *la critique du contrat* », deux enseignants rapprochent l'analyse de la « critique ». Une critique peut mener également vers la prise de distance et le retour sur soi.

4/ Verbalisation

Enseignant	Mots ou expressions proposés
E/1	Expression orale/ compréhension orale
E/2	L'oral, lecture oralisée.
E/3	L'oral.
E/4	L'oral, parlé.
E/5	Donner la parole aux autres, parler, exprimer, procès.
E/6	Oral
E/7	Oral, procès
E/8	Orale compréhension et expression.
E/9	Oraliser- parler- dire.
E/10	Procès- réprimander- vocabulaire/glossaire.
E/11	L'oral- exprimer-parler.

E/12	S'exprimer oralement, langage courant.
E/13	Expression orale, jeu de question/ réponses entre prof et élèves.
E/14	Aucune proposition
E/15	Expression orale, verbale
E/16	Aucune proposition.
E/17	Procès.
E/18	S'exprimer oralement.
E/19	Echanger oralement.
E/20	Expression orale
E/21	Interaction entre les élèves.

Commentaire

La presque totalité des enseignants rapprochent la verbalisation de l'expression orale, l'oral revient dans toutes les réponses : « *lecture oralisée- oral- parler- dire- langage courant- donner la parole aux autres* », pour les enseignants la verbalisation relève davantage d'une activité d'apprentissage (lecture oralisée, jeu de rôle), d'une compétence (oral /expression et oral/ réception) que d'un processus, d'une démarche mobilisée soit par l'enseignant soit par l'apprenant.

Pour quatre enseignants, la verbalisation renvoie au « *procès* », à la « *réprimande* ». Quand bien même ces réponses sont atypiques car non adaptées au contexte de formation dans lequel étaient inscrits les enseignants, elles sont significatives, car elles témoignent d'une réalité : le concept de verbalisation (tel que connu dans les sciences cognitives) est inconnu de ces enseignants.

5/ Métacognition et réflexivité

Enseignant	Mots ou expressions proposés
E/1	Opération mentale faite par l'apprenant au cours d'un apprentissage.
E/2	Aucune proposition
E/3	Le développement, la progression.
E/4	Aucune proposition.
E/5	Aucune proposition.
E/6	Aucune proposition.
E/7	Aucune proposition.
E/8	Aucune proposition.
E/9	Savoir antérieur.
E/10	????
E/11	Représentation.
E/12	Adaptation.
E/13	Le temps que l'élève prend pour comprendre l'information.
E/14	?????
E/15	Pas de proposition
E/16	????
E/17	Pas de proposition.
E/18	Pas de proposition.
E/19	????

Commentaire

Comment analyser ces propositions ? Comment organiser notre propos ? Ces propositions sont variées : « *le développement- la progression- le savoir antérieur-la représentation- l'adaptation* », nous constatons que les concepts de réflexivité et de métacognition sont ignorés ou du moins non maîtrisés par les enseignants, les propositions ou plutôt l'absence de propositions chez les enseignants restants assoient davantage l'idée que nous nous faisons de la connaissance ou pas de ces deux concepts : nous relevons huit (9) non réponses et trois (3) points d'interrogation.

Par contre, deux enseignants proposent « *opération mentale faite par l'apprenant au cours d'un apprentissage* », « *le temps que l'élève prend pour comprendre l'information* ». Ces deux propositions – même si elles ne témoignent pas d'une maîtrise parfaite des concepts de réflexivité et de métacognition, montrent que ces deux enseignants s'intéressent aux processus d'apprentissage, aux activités mentales mobilisés par l'apprenant lors de l'acquisition des connaissances.

IV.7.4. Bilan de la première activité : le jeu des mots associés

L'analyse faite à partir des propositions des enseignants débutants a montré :

- beaucoup de non réponses quant aux concepts tels que la métacognition, la réflexivité : les enseignants ignorent le sens alloué à ces deux concepts, la verbalisation est assimilée à l'expression orale,
- de la méfiance et de doute quant aux journées de coordination, au rôle des coordinateurs.

IV-8 Activité N°2 : séance GEASE

IV.8.1 Présentation de l'activité

Cette activité a eu lieu le samedi 11 mars 2013 au lycée « BounaamaDjillali » à Tipaza.

Les objectifs de l'activité : nous voulons amener le groupe des 21 à adopter des postures réflexives, à développer le regard « méta », à analyser la pratique d'un pair, à objectiver sa pratique, à échanger, mutualiser. Tous ces objectifs doivent les amener à construire une identité et une professionnalité.

Objet de l'activité : présenter une situation concrète de classe rapportée par un membre du groupe et réfléchir aux différentes lectures qui peuvent en être faites aussi bien par l'acteur de la situation que par les collègues/ récepteurs.

IV.8.2 Déroulement de l'activité

IV.8.2.1 Moment N°1 : L'exposé de la situation éducative par Wahid, PES contractuel en voie de stagérisation.

Présentation de l'exposant : Wahid est titulaire d'une licence de français obtenue à l'université de Blida en juin 2011. Il est contractuel.

Pour analyser cette activité, nous avons opéré « un découpage séquentiel » chaque séquence correspond à « un moment ou plus précisément un mouvement », nous avons emprunté ce découpage à Perrenoud (1992), selon lequel il (le mouvement) permet au sujet de vivre 3 moments :

- Le temps autoréflexif du face à face avec soi-même,
- Le temps social du partage avec son groupe de proximité ou d'appartenance,
- Le temps instituant où s'effectue la démarche de prise d'initiative et de responsabilité au sein de l'institution.

La séance porte sur la focalisation et les modes de vision du narrateur, elle est programmée en 2^{ème} année secondaire (2^{ème} AS). Elle figure dans la relation d'événement.

1/Verbatim de Wahid : 10 mn

/Voilà ... je vais vous parler d'un cours que j'ai fait mercredi dernier ...avec les 1^{ères} AS, lettres, je précise ... Le cours porte sur la focalisation, oui... je sais beaucoup d'enseignants ne le font qu'en 2^oas, mais moi je l'ai fait, il fait partie du programme .../

/Donc ... au début... j'ai déclaré mon objectif, je leur ai dit à mes élèves qu'à la fin du cours, ils doivent faire la distinction entre le narrateur témoin, le narrateur personnage et le narrateur écrivain. /

/J'ai distribué deux extraits : un sur le narrateur témoin et un sur le narrateur personnage, le 2^{ème} texte est autobiographique

/J'ai fait l'image du texte mais je n'ai pas fait les hypothèses, on n'a pas besoin de leur demander de faire des hypothèses car c'est une activité de langue pas une compréhension/

/Donc j'ai travaillé avec eux, je leur ai demandé de relever les marques de la présence de l'auteur, ils ont comparé les deux textes /

/Je les ai laissés travailler en binômes/

/A partir de là ...on a fait la focalisation/

/Ils ont relevé les marques de subjectivité, le vocabulaire des sentiments/

/Il faut faire lire la parure car dans ce texte il y a les trois focalisations : zéro, externe et interne /

/Voilà, ah oui.... j'ai proposé une activité... je leur ai demandé d'utiliser les cours de compréhension pour voir comment on a fait/

/Je pense que j'ai tout dit ...enfin l'essentiel.../

2/Analyse des verbatim de Wahid :

Wahid commence par annoncer le titre du cours et le public avec lequel il a fait ce cours. Il ressent le besoin de « préciser » que le cours porte sur « la focalisation », et comme s'il s'attendait à des remarques de la part de membres du groupe, il ajoute « je sais ...beaucoup d'enseignants font ce cours en 2^{ème} année, MOI je l'ai fait, et il continue à se justifier « il fait partie du programme », le recours au programme constitue pour lui une sorte d'argument d'autorité. Il déroule ensuite le cours en commençant par donner les objectifs qu'il s'est assignés. Il reste très formel. Le narrateur présente les supports et précise qu'il ne fait pas de la compréhension de l'écrit raisons pour lesquelles il ne fait pas les hypothèses de sens. Il fait, toutefois l'image du texte. Il aborde ensuite les modalités de travail, les activités. Il conseille ensuite ses camarades et les invite à exploiter La nouvelle de Maupassant intitulée « La Parure » et justifie ce choix par la présence des trois types de focalisation. Il termine son exposé en « pensant avoir dit l'essentiel ».

Nous constatons que Wahid n'a pas utilisé beaucoup de termes subjectifs. Il utilise un verbe perlocutoire « je conseille ». Il donne parfois l'apparence de quelqu'un qui n'est pas très sûr de lui, il s'est limité aux grands moments du cours, il a dit « l'essentiel ». Il omet de dire s'il a atteint ses objectifs, nous ne nous attendions pas à ce qu'il le fasse, car il ne fallait verser dans

le jugement des pairs ou de l'animatrice que nous étions. Il faut, toutefois, préciser que le cours sur la focalisation est prévu en 2°AS. Wahid l'a fait en 1°AS dans le projet consacré à la nouvelle réaliste.

IV.8.2.2.Moment N°2 : Le questionnement par le groupe, uniquement sur les faits

Verbatim des collègues/auditeurs : Questions de clarification par le groupe :

- *Est-ce qu'on doit déclarer les objectifs ?*
- *Est-ce qu'on doit déclarer tous les objectifs,*
- *Est-ce qu'on doit faire l'image du texte si les hypothèses ne sont pas vérifiées ?*
- *Pouvons-nous faire l'image du texte dans une séance consacrée aux activités de langue ?*
- *Faut-il donner la théorie ? Quand ?*
- *Faut-il laisser une trace écrite ?*
- *La focalisation en 1°AS ?*
- *Pourquoi pas, il l'a faite dans la nouvelle réaliste ?*

Ces questions ne sont pas posées à l'exposant, ce sont les membres du groupe qui échangent entre eux pour essayer de comprendre ou de mieux comprendre la prestation de leur camarade. Ce questionnement leur permet de se positionner quant aux futurs échanges (moment 3 et 4 de l'activité). Ce moment de l'activité le groupe prend connaissance d'une pensée en acte, (réalisée dans l'action, celle de Wahid), et la réflexion le questionnement opérés leur permet de conceptualiser cette pensée, Vinatier (2014) analyse le passage de la conceptualisation en acte, dans l'action à une conceptualisation réfléchie, verbalisée: « (...) *il s'agit de voir comment un groupe d'enseignants passe d'une conceptualisation en acte (pensée en acte, telle qu'elle se réalise ou se déploie dans l'acte, de façon irréfléchie, non consciente de soi) à une conceptualisation consciente (pensée verbalisée). Ils découvrent que la situation de classe rapportée par l'un de leurs pairs pourrait à ce point être la leur qu'ils la considèrent comme significative et prototypique des tensions qu'ils vivent au quotidien* ». Vinatier.I (2014 p : 6) .Ce questionnement porte essentiellement sur des aspects didactiques.

IV.8.2.3. Moment N° 3 : Formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué.

- *Il a déclaré un objectif. Faut-il les déclarer, les objectifs ?*
- *un seul objectif ? Combien faut-il d'objectifs ?*
- *La focalisation en 1°AS ? Elle lui a peut-être servi après...*
- *L'image du texte, pourquoi ? A quoi elle a servi...enfin, puisque les hypothèses de sens ne sont pas faites...en plus il le dit.*
- *Il a travaillé sur deux textes pour les trois types de focalisation, il aurait dû prendre trois.*
- *Oui ...mais il nous a parlé de « La Parure », où il y a les trois focalisations.*
- *Il en a parlé ...mais il ne l'a pas fait.*
- *Et le cours ? Enfin c'est une activité de langue, est-ce qu'il n'a travaillé que les textes ?*
- *Oui ... c'est vrai ...les élèves ... qu'est-ce qu'ils ont écrit ?*
- *Il faut laisser une trace écrite, moi je ne le fais pas tout le temps, parfois je n'ai pas le temps.*
- *La théorie ...Il l'a faite mais si j'ai bien entendu...il l'a faite en compréhension.*
- *La théorie ? Tu veux dire la règle ?*
- *Il n'a fait que les trois textes ? Il a fait combien d'activités ?*
- *Moi je n'ai rien compris à cette question de focalisation, pour le moment je n'ai pas encore fait ce cours....*

Analyse des verbatim du groupe

Les échanges des membres du groupe ont porté sur des aspects didactiques :

- Faut-il déclarer des objectifs.S'il ya lieu de le faire combien ?
- Ils se sont également interrogés sur la trace écrite que l'enseignant doit laisser au tableau. Le questionnement était multiple : faut-il écrire ? Quoi écrire ? Tout écrire ?

- L'exploitation des supports a également fait l'objet de l'échange, pourquoi une image du texte, une lecture périphérique, s'il n'y a pas de vérification d'hypothèses ?
- Le nombre d'activités données également: faut-il des activités de langue ou des activités de compréhension ? Une enseignante semble très inquiète et déclare ne rien comprendre à cette focalisation.

Ces échanges, nous les concevons comme des prémices à l'activité réflexive et métacognitive, le groupe se positionne quant à la prestation de Wahid mais il se situe davantage dans le questionnement. Celui-ci porte sur des aspects didactiques, surtout sur « *comment on doit faire* », « *d'habitude c'est ce qu'on fait* », derrière les échanges, c'est beaucoup plus sa propre pratique qu'on essaye de comprendre. Le questionnement par le groupe a donné lieu à une mise en miroir à travers la narration d'autrui ; les inquiétudes sont partagées et construites. Les savoirs aussi car, grâce aux échanges, grâce à la mise en mots, les membres du groupe ont conceptualisé des savoirs en actes (de l'expérience) en savoirs conceptualisés, (hypothèses de sens, trace écrite...) Beckers dit que la formation doit permettre de réaliser « *des activités opératives visant l'interaction avec le milieu professionnel et la construction des savoirs d'action, des activités de pensée ou de conceptualisation amenant les enseignants à interpréter et transformer leurs vécus* ».A.Beckers (2007 p : 67)

IV.8.2.4.Moment / 4 Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives (le groupe écoute)

Wahid :

- *Je déclare un seul objectif,....*
- *je fais l'image du texte pour que les élèves sachent distinguer un texte littéraire et un texte scientifique.*
- *j'ai expliqué la focalisation en séance de compréhension, mais j'ai rappelé les définitions au début de la séance.*
- *j'ai fait la focalisation en 1°AS, je l'ai faite dans la nouvelle réaliste, d'ailleurs je vous ai conseillé la nouvelle de Maupassant.*
- *La théorie...je l'ai donnée en compréhension.*

IV.8.2.5.Moment N°5 : Méta-analyse (tout le groupe)

Le groupe (Gr)- *Tu as déclaré tes objectifs, faut-il les déclarer ?*

Gr. Non, il n'a déclaré qu'un seul,

Gr : Moi, je déclare mes objectifs, mais pas un seul, on doit avoir au moins deux.

Wahid : Je déclare un seul objectif, c'est mieux que de déclarer trois et ne pas les atteindre, quand j'étais élève...je détestais les profs qui donnaient énormément de choses. On se plaint du niveau et on veut tout faire !

Gr : Pourquoi un seul ? Enfin tout dépend du public, je crois qu'on peut aller jusqu'à deux.

Gr : Dis-moi ça t'a pris une heure ?

Wahid : Oui mais je ne suis pas arrivé à 100°/°

Gr : C'est-à-dire ...tu n'es pas arrivé à 100°/° ?

Gr : Il n'a pas atteint ses objectifs, c'est ça ?

Wahid : Oui, de toute façon, je ne suis jamais sûr d'avoir atteint mes objectifs.

Gr : Pourtant les trois supports étaient courts... enfin...moi je les trouve courts.

Wahid : Oui ... mais au début j'ai rappelé quelques définitions.

Gr : ça tu as oublié de le dire ...

Wahid : Les élèves ne pouvaient pas me donner la définition de la focalisation, alors qu'on l'avait faite en compréhension

Gr : A quoi t'a servi l'image du texte, puisque tu n'as pas fait les hypothèses de sens ? Enfin, l'image du texte ne sert à rien si on ne fait pas les hypothèses de sens ? Non ?

Wahid : je l'ai faite pour que les élèves sachent distinguer un texte littéraire et d'un texte scientifique.

Gr : Moi dès que je donne un texte, même si ce n'est pas une séance de compréhension, je fais les hypothèses, ça aide les élèves à « entrer » dans le texte

Gr : C'est vrai, de toute façon les élèves sont habitués ...moi, mes élèves... ils font les hypothèses sans que je leur demande. Mais...je me dis qu'il faut peut-être s'en tenir aux objectifs...sinon...

Gr : *d'accord ...mais là ... Wahid a fait une activité de langue, et puis ...les deux textes étaient très courts...*

Wahid : *Il faut bien que les textes soient courts...on aura moins de problèmes de compréhension, sinon on retombe dans une séance de CE, mais moi c'était que la focalisation.*

Gr : *et pour la correction ? Comment tu as fait ?*

Wahid : *j'ai fait passer les trois élèves au tableau, ils ont complété une grille, mais ...il faut le dire, je ne réussis pas à faire travailler tous les élèves.*

Gr : *moi... je veux revenir sur les définitions et la théorie, quand l'as-tu donnée ?*

Wahid : *je l'avais fait en séance de compréhension, mais j'ai dû le rappeler.*

Gr : *donc...tu as fait de la compréhension ? Toi qui voulais l'éviter !*

Gr : *moi j'ai fait ce cours sur la focalisation avec des 2°AS ? Ah oui... Au fait ? Il y a quelque chose de très intéressant sur la focalisation, avec des exemples très courts, donc ... faciles à faire, c'est sur le document d'accompagnement de 2°AS.*

Gr : *en tout cas, avec ce cours, il faut des exemples concrets pour que les élèves comprennent.*

Gr : *moi j'ai placé une chaise sur une table, j'ai placé des élèves de telle manière à ce que certains puissent la voir, d'autres pas du tout et j'ai parlé de focalisation*

Gr : *je ne sais pas...mais c'est comme la description, on leur parle de l'organisation de la description, alors focalisation, description moi je suis un peu perdue.*

Wahid : *ah oui ...un conseil, travailler sur « La Parure », c'est très intéressant ...car il y a les trois focalisations...*

Gr : *en plus ...les élèves aiment...*

Wahid : *ben...comme activité de production, je leur ai demandé d'imaginer une suite à cette nouvelle avec une focalisation interne.*

Gr : *moi je le ferai mais je demanderai aux élèves d'imaginer une suite avec les trois types de focalisation...*

Wahid : c'est trop, les trois...

Gr : non...moi je leur laisserai le choix...

Analyse

Rappelons que l'objectif de ces deux séances est d'amener les membres du groupe à prendre du recul, et procéder à un retour sur leur agir, à analyser une pratique, celle de Wahid et ,ce faisant, à se situer par rapport à cette pratique et produire des savoirs grâce à la conceptualisation. Altet (1996), attribue deux fonctions à l'analyse des pratiques « *une fonction opératoire qui vise une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées.* » Marcel, J.F (et al), (2002 p : 135)

Les deux fonctions évoquées par Altet rappellent les travaux d'Occhanine (1981) sur les images opératives et les images cognitives.

Nous avons relevé des indices énonciatifs dans lesquelles nous avons repéré des catégories relatives à la distanciation, la comparaison, l'explicitation, la réflexivité et la métacognition.

Le « *moi je* » est revenu souvent, il montre qu'à travers la prestation de L'Autre , on se projette et se positionne en tant que sujet agissant, ce « moi » implique et engage l'auditeur (membre du groupe) , il favorise l'altérité, la distanciation car dans les échanges, les membres du groupe ont comparé les actions de Wahid avec les leurs , cette comparaison ,par les processus mentaux et conscients qu'elle engage, produit du savoir sur la pratique de *l'Autre* et par là la pratique du *Même* .

Dans des énoncés tels que « *moi je les trouve courts* » (à propos des textes), « *moi dès que je donne un texte ...je fais les hypothèses* », « *moi je le ferai, mais je demanderai... ..* », font apparaître un positionnement et une projection, les enseignants se construisent en même temps qu'ils construisent un discours, nous sommes dans une parole incarnée, une parole qui dit et qui se dit. Une parole qui construit à travers l'action ou plus précisément l'agir, c'est dans l'analyse de cet agir que les concepts pragmatiques sont mobilisés, lesquels concepts - grâce à a conceptualisation et à la distanciation que procure la mise en mot, la verbalisation – sont transformés en concepts théoriques. Les concepts pragmatiques « *sont des concepts*

mobilisés dans l'action et issus d'elle-même servant à l'orienter et à la guider ».Pastre.P (2006 p : 87)

Nous retrouvons le schéma proposé par Altet qui inverse le schéma classique théorie /pratique et propose que l'on parte d'abord de la pratique, que l'on conceptualise pour retourner à la pratique (pratique/théorie/pratique).

Les échanges portent notamment sur la dimension didactique, ils réfèrent aux contenus, aux savoirs identifiés, les objectifs, les hypothèses. Les auditeurs s'interrogent également sur « *la trace écrite* », *la longueur des textes (courts/longs), leur nombre*. Ils se sont également interrogés sur la nature de l'activité (*activités de compréhension ou activités de langue*).

Nous assistons à un questionnement qui en fait n'attend pas de réponse, nous le percevons comme une quête identitaire d'un enseignant novice en train de se construire une identité professionnelle. La confrontation avec l'Autre le conforte et le reconforte.

Nous ne pouvons tout analyser, ont-ils raison de se poser ces questions ? Dans ce genre d'activité, il n'est nullement question de porter un jugement sur, aussi bien, le récit de Wahid, que sur les échanges avec les membres du groupe, nous voulions provoquer une parole qui à son tour a provoqué une autre parole collective. Des discours sur un discours.

IV.8.3 Retour sur l'activité N°2

Nous avons demandé au groupe de livrer leur ressenti quant à l'activité GEASE, le voici :

- c'est bien, on a comparé,
- on a parlé en toute liberté,
- même si on n'a pas eu du concret, on sait qu'on n'est pas le seul à avoir des problèmes,
- c'est bien d'écouter,
- on apprend mieux à se connaître...
- à connaître les autres,
- quand je ferai ce cours sur « la focalisation », je penserai à ce stage et à ce qu'on a fait
- Moi, je sais quelles questions je vais poser à l'inspectrice.
- maintenant je comprends l'intérêt de l'échange, de l'observation.

- c'est mieux d'échanger à partir du concret, c'est-à-dire de situations vécues, on n'est pas que dans la théorie,
- grâce à ces échanges, je ferai plus attention aux objectifs, aux activités, ...
- maintenant je comprends ce problème d'interactions.

Nous n'avons pris que l'essentiel des propositions, nous sommes intervenue pour demander des précisions (sur le mot « *concret* » qui a été prononcé deux fois mais dans deux co-textes différents :

-dans l'énoncé, « *même si on n'a pas eu du concret* »,il faut entendre « *des solutions, une façon de faire définitive qui nous faciliterait la tâche,* »,

- dans l'énoncé : « *c'est mieux d'échanger à partir du concret* », il faut entendre « *des situations réellement vécues, pas celles données dans les programmes, les autres documents ou le manuel, ces questions ne se trouvent que dans les actions réellement vécues* ».

Ces précisions ont été données par les deux enseignants qui ont proposé le mot « *concret* ». Elles sont très significatives :

- dans le premier énoncé, nous sommes dans « les recettes souvent demandées et attendues par les enseignants , une façon de faire qu'on appliquerait dans toutes les situations , ces propos relèvent de l'habitus et de l'actualisation d'un schème ou plus précisément de l'invariant du schème (avoir des solutions- avoir une recette définitive et s'installer dans une routine), ces propos émanant d'un enseignant débutant donnent à réfléchir, dans tous les cas ,ils laissent apparaître des schèmes communs aux enseignants.

-dans le deuxième énoncé , le mot « *concret* » renvoie à des situations vécues, des problèmes auxquels sont confrontés les enseignants dans leur pratique de classe , qu'ils (les problèmes) relèvent de la dimension didactique (*hypothèses de sens, objectifs, nature du support, activité de langue ou activité de compréhension, rôle de « la théorie »*) ou qu'ils relèvent de la dimension pédagogique (*faire passer les élèves au tableau, faire travailler tous les élèves*).

Le même enseignant ajoute : « *des situations réellement vécues pas celle données dans des programmes, ou dictées par l'inspectrice , des actions réellement vécues* », il est vrai que les situations ne sont pas données dans des manuels et des programmes mais ,si nous nous attardons sur le discours de l'enseignant , nous pouvons l'inscrire dans la diade (travail

prescrit et travail réel), une approche par la didactique professionnelle pourrait mieux éclairer ses propos. Le travail prescrit serait celui qui se trouve dans les programmes (rapports à l'institution) et le travail réel celui émanant des pratiques effectives.

Les enseignants débutants se sentent souvent tiraillés entre les instructions officielles, les programmes et les directives de l'inspecteur, du chef d'établissement, voire du professeur coordinateur. Ces tiraillements les amènent à vivre des situations conflictuelles. Ces conflits sont inter-psychiques, ils vivent également des conflits intra-psychiques quand ils sont confrontés à leur pratique de classe et toutes les inquiétudes professionnelles ressenties lors de la mise en œuvre de ces directives souvent contradictoires. Nous sommes entièrement d'accord avec Moussay et Meard qui disent à propos de ces conflits : *« Au cours de l'année, les enseignants débutants évoquent certains conflits inter-psychiques qui complexifient leur activité professionnelle. Ils se sentent tiraillés entre les règles énoncées par leur tuteur et celles provenat des formateurs. Les conflits intrapsychiques vécus par les enseignants débutants trouvent leur origine dans cette contradiction entre les règles et conduisent à douter de ce qu'ils font en classe. »* S.Moussay & J.Méard. (201 : 5)

Cette activité a permis aux membres du groupe à *« connaître les autres et « à mieux se connaître », « à comparer et à s'enrichir », « c'est bien d'écouter les autres »,* ces verbatim ne sont-ils pas des préludes à des postures relevant de la réflexivité, ne préfigurent-ils pas aux processus métacognitifs tout ceci par l'intermédiaire du langage et, ce faisant, de la verbalisation ?

Cette activité leur a permis, également, de se projeter : *« quand je ferai ce cours sur « la focalisation », je penserai à ce stage et à ce qu'on a fait. »,* ou : *« Moi, je sais quelles questions je vais poser à l'inspectrice »,* ou encore *« grâce à ces échanges, je ferai plus attention aux objectifs, aux activités ».* Pouvons-nous déduire que cette activité est porteuse de sens, qu'elle ouvre (peut-être) la voie à un devenir enseignant ?

Wahid, le narrateur a émis des remarques de même ordre, il a, au demeurant, ajouté :

- *ça m'a permis de prendre du recul,*
- *je me suis vu en train de faire le cours,*
- *ça m'a permis de savoir ce que font des enseignants comme moi, pas des chevronnés,*

- *le problème des objectifs, de la théorie reste posé même si j'ai beaucoup appris des autres,*
- *Je ferai plus attention quand je ferai un cours, des choses ne me semblaient pas importantes, maintenant si, avant, tout me semblait évident.*

Tel est le ressenti de l'enseignant qui a décrit une situation éducative vécue, ce ressenti renvoie à la distanciation, la mise en miroir, la réflexivité et à la conscientisation. Nous lui avons demandé des précisions sur « *les choses qui ne semblaient pas importantes* », il a répondu : « *la question des objectifs, pour moi c'était évident de déclarer un seul objectif, le nombre des activités, la longueur des textes...* ».

Notre objectif était d'amener des enseignants débutants à s'exprimer, à échanger, à analyser, à se distancer. Ce discours leur a permis de transformer des pensées en acte en conceptualisations conscientes et réfléchies. Ce retour sur l'activité -via le langage- a une fonction double : de la pratique (des actes in situ), ils ont conceptualisé grâce au langage, ce même langage leur a permis de mettre en mots des pensées en vue de généraliser (au sens vygotkien du terme), de consolider des schèmes d'action ou d'en construire de nouveaux : (l'importance des objectifs, la place de l'apport théorique dans une classe de langue, etc...).

Vygotski voit dans le langage une double germination du concept, « *une double origine de la conceptualisation : une émergence des concepts à partir de l'action via la médiation sociale (les pairs ou les anciens) et une intériorisation des savoirs objectivés de référence explicitement proposés par les formateurs* ». A.Beckers (2009a : 6)

Nous ne les avons, certes, pas formés à la réflexivité mais nous avons installé une inquiétude intellectuelle qui consiste à réfléchir(à) ce qu'on a fait ou ce qu'on va faire. Ils se sont arrêtés sur leur façon de faire ou de penser, des expressions telles que (*ça m'a permis de prendre du recul*), ou « *je me suis vu en train de faire le cours* », « *avant, tout me semblait évident* », méritent une attention particulière.

La formation professionnelle des enseignants ne peut avoir une incidence sur le terrain et sur les pratiques si les dimensions réflexives et métacognitives ne sont pas intégrées dans les actions de formation, dans le même ordre d'idées, « *la réflexivité s'avère donc être une autre des composantes essentielles de la professionnalité. Elle consiste pour le professionnel à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il peut les mettre en mots, en forme figurative et les soumettre à une analyse*

critique. La capacité à le faire le rend à la fois acteur et auteur: il crée ainsi son savoir professionnel, ses compétences en leur donnant forme ». S.Martineau (2000 : 52)

Selon Levain & Loizon (2010), l'analyse groupale permet deux types de centration :

Le premier type relève *d'une centration sur l'activité de Wahid*, sur tous les savoirs en actes dont il a rendu compte dans son discours. Les membres du groupe ont interrogé Wahid et se sont interrogés sur des aspects didactiques. Fallait-il déclarer tous les objectifs, quelle part réserver à l'apport théorique, les hypothèses et leur pertinence dans un cours de langue. Cette centration a notamment porté sur les acquisitions, sur le savoir, sur le quoi enseigner.

Quant au deuxième type, il relève *de la centration sur l'exposant, sur la personne* : Wahid, grâce aux échanges avec les membres du groupe a pu ajuster ses gestes, il a partagé des inquiétudes. Il s'est rendu compte que les difficultés sont plurielles et communes, son discours et les échanges entre pairs l'ont aidé à mieux se connaître (en tant qu'enseignant) donc à mieux cerner son identité professionnelle. Dans la même perspective, Levain et Loizon affirment que les groupes d'analyse permettent *« une centration concernant davantage la situation et le problème exposé autour d'une démarche pouvant s'apparenter à la résolution de problèmes (analyse de la situation dans toute sa complexité, ajustement des conduites etc.). Et une centration en direction de la personne exposante dans une perspective de remaniements des identités professionnelles et s'étayant davantage sur des soutiens groupaux et de la compréhension empathique*. J.P. Levain & D. Loizon (2010 : 13)

Cette analyse groupale a permis aussi bien à l'exposant (Wahid), qu'à ses pairs d'opérer un retour sur une activité, et de :

« L'interroger collectivement dans sa complexité et lors du temps d'analyse, chaque participant y a perçu de nouveaux liens interprétatifs, a revisité ses premiers points de vue, a pu également se projeter vers d'autres compréhensions et construire de nouvelles représentations. D'autre part, dans le temps de la méta-analyse qui suit l'analyse de la situation, en mettant en mots ses déplacements, chacun-e dans une posture auto-réflexive, nomme à l'instant ses nouvelles prises de consciences vécues en séance. Tout à la fois, la diversité et la singularité des propos renforcent pour chacun l'originalité de ses propres dégagements. Leurs mises en écho résonnent avec des intensités et à des rythmes différents. Certain-e-s reviennent sur leurs prises de consciences comme nouvelles compréhensions, certain-e-s expriment leurs émotions ressenties corporellement à des moments précis de

l'analyse. Cette mise en association inattendue fait alors sens pour eux. » N.Clerc & M.Agogué (2015)

IV.9 Activité N°3 : Projection du cours d'E/F

IV.9.1. Présentation de l'activité

Dans l'activité suivante, le groupe des 21 va suivre le déroulement d'une séance de cours filmée, cette séance est présentée par l'enseignante codée E/F dans les entretiens que nous avons eus dans le cadre de notre enquête. Nous avons, dans un premier temps observé E/F, dans un deuxième moment nous avons eu un entretien avec elle, et suite à son accord, nous avons visionné le film de la séance du cours qu'elle a présentée.

Cette activité s'apparente à la vidéoformation qui est définie comme : « *un dispositif de formation qui utilise la vidéo, un outil au sens artisanal du terme permettant d'enregistrer des scènes d'enseignement/apprentissage pour les visionner et les reVISIONNER confortablement. Il s'agit d'activités pratiques complexes.* » G.Ferry (1995 : 9)

Nous ne l'avons pas envisagée comme un dispositif mais comme une activité (la dernière) faisant partie du dispositif que nous avons mis en place. Nous ne prétendons pas à une formation via la projection du film mais une initiation aux échanges, à la mutualisation, à l'analyse de l'activité, à partir de la prestation d'un pair via un document vidéo.

IV.9.2. Contexte de l'activité

Comme nous l'avons mentionné auparavant, nous avons demandé à l'enseignante codée E/F de nous autoriser à visionner son cours auprès des enseignants contractuels (groupe des 21).

Nous lui avons également demandé d'assister à la projection du cours et au débat.

Nous avons programmé cette activité le 19 mai 2013, au centre de formation (le lycée Djillali Bouamama) de Tipaza, Elle a duré plus de 4 heures (de 09 h à 13h30). Les ressources matérielles sans lesquelles nous n'aurions pas pu réaliser cette activité sont : Un PC, un Data-scchow et une caméra mobile.

IV.9.3 Objectifs

A travers cette activité, nous voulons amener le groupe des 21 à adopter des postures réflexives et à se positionner quant à la prestation de l'enseignante E/F. Nous voulions également que les enseignants comparent, échangent et mutualisent, qu'ils conceptualisent des savoirs d'action. Tout ceci par l'entremise du langage et de la verbalisation.

Nous avons opté pour la projection de l'enregistrement vidéo parce qu'il a une prise directe sur la complexité d'une situation éducative, le groupe des 21 n'est plus dans le discours d'autrui ou dans son propre discours, il est dans le « faire », dans « l'agir » d'une collègue. Cet enregistrement permettra également à la collègue filmée de « *se voir agir* ». L'image, permet de fixer pendant un laps de temps un geste, une parole, un indice porteur de sens, l'observation directe nous a, certes, permis d'être en contact avec l'atmosphère de la classe toutefois, « *elle comporte des limites intrinsèquement liées aux moyens de prises d'informations sur des situations par définitions à la fois complexes et mouvantes (...). L'enregistrement vidéo, même s'il opère toujours un découpage du réel, ne livrant qu'une image qu'une image partielle et donc partielle de la situation, crée toutefois un effet de réalité qui a souvent force de preuve* ». J.Faingold (1997 : 167).

Nous avons pris des notes et les enseignants ont également porté leurs remarques et leurs questions à l'écrit. C'est une précaution que nous avons prise (celle de tout consigner à l'écrit), sans ces écrits, nous n'aurions pas pu être fidèle à tout ce qui s'est dit lors du débat, vu la qualité de l'enregistrement.

IV.9.4.Présentation du cours filmé

Le cours est inscrit dans le projet /2 intitulé « *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* ». L'intention communicative consiste à « *argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue* ». Cette activité est censée amener les apprenants à acquérir un lexique de l'argumentation en vue d'organiser leur argumentation.

l/Objectifs pédagogiques déclarés par E/F:

- Evaluer les acquis de la séance sur le lexique relationnel (celui de l'argumentation)
- Préparer l'apprenant à produire un texte argumentatif.

2/Activités proposées :

A/1/ : Classer en trois catégories (thèse/ argument/ exemple) les phrases ci-dessous.

A/2 : Reliez chaque argument à son exemple et introduisez un articulateur pour former des phrases.

A/3 : Rédigez un argument pour justifier chacune des thèses suivantes.

IV.9.5.Déroulement de l'activité

Phase /1 : Explicitations et informations

Nous avons présenté l'enseignante E/F au groupe des 21. Nous avons également présenté le groupe à E/F. Nous lui avons donné des informations sur la formation initiée par le MEN (formation dans le cadre du programme de la Direction de l'éducation) et sur le dispositif que nous avons mis en place (en marge de la formation).

Phase /2 : Nous avons déclaré les objectifs pédagogiques au groupe des 21.

Cette activité devait amener les enseignants contractuels à formuler les objectifs du cours et à livrer leur ressenti quant à la prestation de l'enseignante (E/F), à dire ce qui leur a plu et moins plus, à comparer leur pratique à celle de l'enseignante filmée. Et, enfin, à essayer d'identifier quelques uns des gestes accomplis, d'en donner l'image opérative et grâce au langage et à la conceptualisation d'en donner l'image prédicative et/ou cognitive.

Phase / 3 Nous avons procédé au déroulement du film dans sa totalité et pendant le débat nous avons procédé à des arrêts sur image.

Au cours de la projection du film, les enseignants ont pris des notes.

Phase / 4 Les échanges et les interactions :

Nous tenons à signaler que, pour une meilleure lisibilité, nous avons réorganisé les échanges au moment de la rédaction de la thèse. Nous sommes restée fidèle aux objectifs et au contenu des échanges. Nous n'avons pas également manqué de préciser que la prestation de E/F n'est qu'un prétexte à un échange en vue d'essayer de comprendre *un agir* et de le comparer. Nous avons pris la précaution de dire aux membres du groupe qu'il n'était nullement question de juger l'enseignante.

Les objectifs donnés par le groupe des 21 vont de « *préparer le terrain pour pouvoir rédiger une lettre ouverte* » à « *mettre les élèves dans le bain en quelque sorte* ». « *Lire et comprendre un texte argumentatif et savoir utiliser le lexique de l'argumentation* » ont été également proposés.

Les enseignants ont donné les étapes du cours :

- rappel du cours de la séance précédente (compréhension de l'écrit),
- vérification des acquis,
- distribution des activités,
- organisation de la classe en groupe,
- correction collective au tableau.

Ils ont été, par contre, plus prolixes quant à prestation d'E/F.

IV.9.6. Ressenti et réactions des enseignants quant à la prestation d'E/F

Nous livrons ce ressenti tel qu'il a été dit et vécu.

Le travail en groupe :

- Toutes les activités ont été faites en groupe ?
- J'ai bien apprécié l'organisation des interventions des élèves, je veux dire les interactions.
- Ce que j'ai remarqué c'est que chaque rangée représente un groupe et chaque groupe est censé donner une réponse différente, ce qui a donné une réponse collective.

La prise de parole :

- Moi si j'étais à sa place, je donnerai la parole à d'autres groupes pour dire si la réponse est correcte.
- Elle donne la parole à tout le monde, elle met à l'aise ses élèves
- Elle pousse les élèves à trouver les réponses eux-mêmes.
- Elle doit éviter de trop assister les élèves.
- Elle se répète trop.

Les objectifs :

- elle a déclaré ses objectifs, vous voyez qu'il faut le faire, comme je l'ai fait sur le cours de la focalisation !
- le rappel des objectifs a aidé les élèves à se positionner.
- A chaque activité, elle rappelle l'objectif.
- A chaque activité, elle rappelle l'objectif.

Les activités centrées sur l'écrit :

- Elle n'a pas prévu une activité en expression écrite.
- Est-ce que vous avez l'habitude de préparer une activité de préparation à l'écrit à chaque séance de « point de langue ».
- Il n'y a pas eu d'effort d'écriture
- Faut-il tout écrire sur le tableau ?

La gradation dans les arguments :

- Faut-il commencer son argumentation par l'argument le plus faible et aller au plus fort.
- Moi, je ne veillais pas à la gradation dans les arguments, je ne savais pas que ça jouait un rôle dans la compréhension
- Le petit rappel concernant le lexique de l'argumentation a été bénéfique.
- Oui, j'ai remarqué les rappels lui ont fait gagner du temps,
- Moi, j'ai toujours pensé que c'était une perte de temps.

L'utilisation des documents pédagogiques

- Est-ce que l'enseignant doit être esclave de sa fiche pédagogique ?
- Elle ne regarde pas du tout ses documents, moi j'ai toujours les yeux collés sur ma fiche.
- Oui, elle n'a pas du tout touché à sa fiche pédagogique
- Quand l'élève ne trouve pas la réponse, est-ce qu'on peut lui donner la première lettre du mot ?
- Non plutôt le premier mot de la phrase.
- J'ai bien aimé l'ambiance qui régnait au sein de la classe.
- Elle insiste sur le bac en leur disant que l'argumentation revient souvent au bac.

IV.9.7 Analyse du ressenti du groupe des 21

Les verbatim du groupe des 21 vont des constats aux questionnements :

Les enseignants se sont interrogés sur des *aspects cognitifs* (dimension didactique, le lexique de l'argumentation), *psyco-cognitifs* (rappels et activation des connaissances antérieures des apprenants, relation savoir- enseigné et élèves) et enfin *socio-cognitifs* (les échanges entre les pairs et l'enseignante, l'ambiance et le climat de la classe).

Une réaction telle que « *elle ne regarde pas du tout ses documents, moi j'ai les yeux collés sur ma fiche* » montre que dans cette comparaison, apparaît l'inquiétude d'un enseignant novice, les réactions quant à l'utilisation de la « fiche » sont revenues souvent dans le ressenti du groupe des 21. Nous avons également constaté le recours à un discours souvent reconduit dans le discours des enseignants : « *être exclave de sa fiche* ». Ce discours montre que, bien que débutants, ces enseignants reconduisent des propos en usage dans les pratiques enseignantes.

Ces constats et ces questionnements ont permis au groupe des 21 de se positionner, d'analyser une séance en temps réel, grâce à la vidéo. Les enseignants ont aussi comparé leur pratique à celle d'E/F. Ils se sont projetés. Ils se sont interrogés sur des aspects relevant du quoi et du comment enseigner.

Les enseignants se sont montrés très intéressés par cette activité du dispositif, pourquoi ?

Les raisons qu'ils ont données sont :

- *on n'est pas que dans la théorie,*
- *on voit une enseignante en train de travailler,*
- *c'est en direct, sans la théorie,*
- *la vidéo nous a permis de suivre une enseignante mais en même temps de nous corriger personnellement sans montrer aux autres nos lacunes,*
- *le film a permis de nous montrer qu'il n'y a pas de cours parfait,*
- *on a suivi une situation réelle, on n'est pas resté dans « il faut faire », je veux dire dans les ordres,*
- *on devrait demander à l'inspectrice de nous faire des séances pareilles, on voit mieux les difficultés car on se met à la place de l'enseignant.*
- *il faut le faire souvent,*

Tel a été le ressenti des enseignants quant la projection du cours de E/F. Cette séance les a quelque peu confortés et réconfortés, ils ont comparé et se sont positionnés sans se livrer au regard et au jugement d'autrui. L'enseignante n'a pas manqué de répondre à certaines questions (gradation dans les arguments- nombre des activités- place réservée à la production écrite...). Les enseignants débutants manifestent plus d'intérêt aux pratiques, aux interventions sur le terrain, qu'à la théorie, celle-ci ne les intéresse pas, ils ont en fait (selon eux) à l'université, et elle ne leur est d'aucune utilité sur le terrain. Le savoir académique ne leur permet pas d'affronter la complexité du terrain –classe.

Ils ne se contentent pas de faire de remarques sur la prestation de E/F car ils l'ont comparée à leurs pratiques et même s'ils ne se sont pas totalement livrés, le film leur a permis de mesurer l'étendue de leurs possibilités et de leurs limites, des propos tels que « *la vidéo nous a permis de suivre une enseignante mais en même temps de nous corriger personnellement sans montrer aux autres nos lacunes* » sont lourds de sens. Et, par ailleurs, ce film, et compte tenu du débat et des remarques faites à E/F, les a réconfortés dans la mesure où « *il n'y a pas de cours parfaits* ». Les échanges via l'observation d'un pair « *rassurent le futur enseignant en lui montrant que les problèmes rencontrés ne sont pas liés à sa personne en particulier, mais qu'ils sont typiques du début de carrière* ». A. Derobert (2012 : 345)

Il est à remarquer également que les enseignants débutants sont demandeurs d'actions, ils rejettent les « ordres » par ordres faut-il entendre des instructions émanant de la tutelle ? Cette hétéro-observation a permis au groupe des 21 de comparer une pratique à la leur, cette comparaison, ce discours tenu sur la pratique de E/F pourrait être le prélude à d'autres analyses plus étoffées, plus approfondies même si elles sont marquées par la subjectivité, elles jouent un rôle dans la construction de l'identité professionnelle. Un enseignant nous a dit : « *moi, ma réaction face à ce film, c'est : et moi dans tout ça* » ?

Nous avons constaté que des propos tels que : « *moi je...* », ou bien, « *si c'était moi, je* » revenaient souvent dans le discours des jeunes enseignants, quelle que soit la situation, ils essaient de se positionner, de se situer quant à un autre agir. L'hétéro-observation est l'antichambre de l'analyse des pratiques « *elle permet un approfondissement subjectif, les réflexions sur les cas d'autrui jouent un rôle analytique par rapport à sa propre subjectivité dans l'action professionnelle* ». F. Tochon (2002 : 29)

Par ailleurs, Les enseignants débutants ont commenté l'épisode du cours relatif à l'élève qui a proposé « *Zartaw* » (épisode que nous avons analysé dans le chapitre consacré aux

observations de classe). Après un arrêt sur image, ils ont livré leurs impressions et ont salué l'initiative de l'enseignante. Quand nous leur avons demandé ce qu'ils auraient fait s'ils étaient à la place d'E/F, une majorité a répondu, « *je l'ignore* », le reste a répondu : « *je le mets dehors.* »

Cette séance vidéo par l'analyse qu'elle a suscitée a permis aux enseignants débutants de se regarder en train de faire à travers le faire d'E/F, de se positionner, de se distancer, et surtout de se projeter.

IV.9.8. Autoconfrontation de E/F

Nous avons demandé à E/F de nous livrer ses impressions sur le film qu'elle a découvert en même temps que les enseignants débutants. Nous voulions qu'elle mette en mots des « *savoirs en acte* », qu'elle prenne du recul, de la distanciation quant au cours qu'elle a présenté, grâce à la verbalisation elle a amorcé un processus de conscientisation comme le suggèrent Cicurel & Aguilar (2014) : « *un acteur, ne sachant pas nécessairement comment et pourquoi il agit, va le découvrir par le biais de la verbalisation de l'action effectuée. C'est au contact de la trace ou du souvenir de l'action que surgissent les conceptualisations. Ce recul épistémique par rapport à ses propres actions- parfois devenues habitudes- a une valeur formative certaine* ». Cicurel & Aguilar (2014 p : 9)

Les verbatim de E/F

E/F .*Sur l'activité proprement dite : c'est une activité riche et intéressante, grâce à la vidéo, les enseignants suivent et relèvent des aspects importants. Il faut encourager les échanges et favoriser des pratiques c'est-à-dire des situations réelles. Le groupe n'a pas eu de difficultés à prendre la parole, les interventions m'ont donné à réfléchir.*

ENQ : *sur quoi ?*

E/F : *Je suis trop présente, aujourd'hui, grâce au film, je me rends compte que je parle trop, il faut que je laisse beaucoup plus la parole aux élèves. Les collègues trouvent que j'assiste trop les élèves, moi au contraire je trouve que je leur laisse une certaine autonomie, ils travaillent en groupe, échangent entre eux, décident de la réponse à donner.*

ENQ : *Tous les élèves ont échangé et ont effectivement travaillé ensemble ?*

E/F : Non... je viens de m'en apercevoir... certains (un groupe de garçons) discutaient, ils attendaient la correction, c'est vrai, il faut faire travailler tout le monde, enfin je pense avoir eu une assez bonne participation surtout chez les filles. Mais là je constate que je parle trop, j'ai tendance à trop expliquer, alors que le cours sur le lexique de l'argumentation, on l'a fait en compréhension.

ENQ : Vous venez d'entendre les réactions du groupe concernant l'élève...

E/Fcelui qui a donné la réponse avec le mot « Zartaw », il voulait soit se singulariser à cause de votre présence et de la personne qui filmait, ou me provoquer car il faut le dire beaucoup d'élèves font dans la provocation. Je l'ai fait passer au tableau pour le déstabiliser, mais j'en ai profité pour en faire un moment d'apprentissage, je suis sûre qu'il fera plus attention la prochaine fois ! Pour l'expression écrite, j'ai réservé une séance pour des activités de production écrite

L'autoscopie a permis à E/F de se distancer, ce recul lui a permis d'ajuster certains gestes (trop parler- faire travailler tout le monde- ne pas trop assister les élèves, prévoir plus d'activités), cette autoconfrontation lui a permis « *d'établir une distance avec la situation vécue en cherchant à étendre le savoir à d'autres situations et en prenant du recul par rapport à son fonctionnement dans la situation.* » Donnay & Charlier, (2006 p : 70)

IV.9 Retour sur les deux activités : analyse groupale inspirée de GEASE et analyse effectuée en vidéo-projection du cours présenté par E/F :

Ce travail groupal a permis aux enseignants d'analyser un discours sur une pratique (celui de Wahid) et d'analyser une pratique (celle de E/F grâce à la vidéo). Ils ont pu, grâce au langage-transformer un modèle opératif de l'activité en modèle cognitif. Ils ont pu verbaliser, conceptualiser.

Cette analyse groupale a, selon Jean-Pierre Levain et Denis Loizon (2010), trois fonctions :

1 /Une fonction contenant

Elle a permis aux membres de groupe et à E/F de mutualiser, partager, échanger. L'appartenance au groupe a procuré une certaine sécurité aux enseignants. L'échange entre les pairs a permis de comparer, de relativiser voire de dédramatiser. Ils se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas seuls à rencontrer des difficultés, Le sentiment de partager les mêmes inquiétudes les rassure.

2/Une fonction structurante

Elle leur a permis de prendre du recul, de se distancer, d'adopter une posture réflexive. Ces échanges ont fait naître des conflits cognitifs et socio-cognitifs grâce aux confrontations. Ces échanges ont permis aux membres du groupe de prendre conscience de leur identité professionnelle. La verbalisation, la mise en mots ont favorisé l'altérité car à travers les savoirs en actes de l'Autre, ils ont pu interroger leurs propres savoirs.

3 /Une fonction opératoire

Les échanges ont montré des prises de décisions. Ensemble, les membres du groupe ont essayé de répondre à des questions, de trouver des solutions. Ils n'ont, certes, pas analysé en profondeur toute la situation donnée à voir grâce à la projection. Toutefois, le fait d'avoir pris conscience de sa complexité, d'avoir comparé et surtout de savoir qu'on n'est pas le seul (ou la seule) à rencontrer des problèmes ou à se poser des questions constitue déjà une étape vers l'installation et/ou le développement des compétences professionnelles.

Selon Pastré (2006), « *tout apprentissage professionnel formalisé implique un travail de conceptualisation. Celui-ci se déroulerait en deux temps : l'apprenant identifierait tout d'abord les relations de détermination entre les différentes variables de la situation en construisant un modèle cognitif de l'activité, puis, dans un second temps, il développerait par la pratique un modèle opératif lui permettant d'analyser et de piloter la situation.* » P.Pastré (2006, 110).

SYNTHESE DES ACTIVITES PROPOSEES DANS LE CADRE DU DIPOSITIF

Activité /1 Le jeu de mots associés

Cette activité nous a permis de faire émerger les représentations des enseignants contractuels (le groupe des 21) quant aux principes et concepts portés par notre recherche et notre problématique. Cette activité a mis en exergue leurs difficultés à définir certains concepts (verbalisation- métacognition/réflexivité), et les représentations erronées quant à la pratique et l'analyse de pratique), nous avons surtout pu mesurer leur ressenti (ressentiment) quant aux journées de coordination et quant aux observations de classe.

Activité /2 L'analyse d'un cours présenté par un pair : GEASE

Cette activité a été riche car elle a permis au narrateur (*Wahid*) de partager une séance de cours avec ses pairs qui n'ont pas manqué de s'interroger, de se positionner quant à leur propre pratique. Cette narration a, en outre, permis à *Wahid* de s'écouter, de prendre de la distance et des décisions quant à son *agir professionnel*.

Les membres du groupe, grâce au processus de verbalisation, ont conscientisé, ils ont également transformé des savoirs en actes en savoirs d'action, le langage leur a permis de passer d'une image opératoire d'une activité à une image prédicative. Les échanges, les retours sur soi et sur les autres ont permis réflexivité et métacognition.

Les apports théoriques ont permis de montrer l'articulation entre les concepts (l'assise théorique) d'un programme et les principes méthodologiques qui en découlent : Le socioconstructivisme et la pédagogie du projet, l'importance du langage et la verbalisation, le rappel dans un cours et l'activation des connaissances antérieures.

Activité/3 La vidéoformation

Nous avons assigné deux objectifs à cette activité :

- voir et suivre le déroulement d'un cours pour se positionner, à comparer sa pratique à celle de E/F, construire un discours sur une pratique.

- « *se voir en train de faire* », grâce à la projection de son propre cours et grâce à l'autoscopie, prendre du recul, relativiser une pratique.

Nous voulions que les enseignants se rendent compte de l'importance des concepts théoriques et, qu'à travers le récit de Wahid et le cours filmé, ils perçoivent mieux l'articulation entre théorie et pratique, ils sont arrivés à réduire l'aversion qu'ils éprouvent vis-à-vis de la théorie.

En définitive, nous espérons que grâce aux activités du dispositif, ils sont arrivés à comprendre l'importance et l'enjeu des compétences réflexives et métacognitives dans l'appropriation d'autres compétences professionnelles

CONCLUSION GENERALE

Nous voilà arrivée au moment des bilans. Avant d'entamer les ouvertures possibles et les perspectives, il nous semble important de revenir sur les résultats de notre recherche, nous ne manquerons pas également d'évoquer ce qui nous a entravée, ce que nous aurions aimé faire et que nous n'avons pas fait (ou pas pu faire).

Nous avons inscrit notre recherche dans un cadre conceptuel précis : la didactique professionnelle. Cette didactique s'est imposée du fait du choix de notre public : les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie.

Depuis l'avènement de la réforme de notre système éducatif, il a beaucoup été question de compétences, d'approche par les compétences. Il a beaucoup été question de compétences des élèves. Cette centration sur l'élève a éclipsé un autre pôle du triangle didactique et/ou pédagogique : l'enseignant. Qu'était-il attendu de l'enseignant ? Quelles compétences devait-il mobiliser en vue -justement- de développer des compétences disciplinaires ou transversales chez l'apprenant. Le silence quant aux compétences professionnelles attendues chez les enseignants a, en quelque sorte, renforcé l'idée que l'enseignant était au préalable doté de toutes les compétences nécessaires afin d'inscrire sa pratique dans une « approche par les compétences ».

Nous avons opté pour la didactique professionnelle car elle convoque des cadres théoriques qui vont dans le sens de nos questionnements. Fallait-il « importer un référentiel » ou au contraire « l'extraire du terrain », fallait-il tenir compte des particularités et autres contraintes idoines à la réalité et au contexte algériens ? Par l'analyse des situations de travail dont elle fait son fer de lance, la didactique professionnelle met l'accent sur l'activité du sujet au moment ou après avoir effectué une tâche. Dans cette optique les compétences professionnelles doivent se développer dans les situations de travail car « *le travail constitue une forme sociale particulière et on peut lui attribuer une fonction psychologique particulière* (Clot, 1999). Pour Patsré (2011), *le travail est un espace privilégié du développement* ». Mayen.P (2012 : 61)

Dans la partie que nous avons consacrée à l'assise théorique de notre travail, nous avons convoqué les concepts inhérents à la didactique professionnelle, concepts qu'elle a puisés de la psychologie du développement et la psychologie ergonomique et la didactique des disciplines.

Ce cadre théorique nous a permis de nous attarder sur les travaux de Piaget et de Vygotski. Nous avons interrogé des notions telles que : la notion de conceptualisation, les différents types de conceptualisation, la notion de schème, l'importance du langage et de la verbalisation.

Nous avons accordé une attention particulière au regard « méta » et la dimension « socio », compte tenu de l'importance des échanges et de la coordination (cf le questionnaire et l'entretien dans le protocole d'enquête et les activités proposées dans le dispositif de formation à l'analyse des pratiques).

Depuis Vygotsky, nous savons que la socialisation ne peut se faire sans le recours au langage, la verbalisation est incontournable dans la clinique de l'activité, c'est grâce à elle que nous réussissons à atteindre « *la dimension privée d'une activité* ». Dans les entretiens et dans le dispositif, nous avons donné la parole aux enseignants, cette parole a contribué à la prise de recul, à la distanciation, au questionnement sur soi et sur l'autre, à la construction d'une identité. Selon l'auteur de *Pensée et langage*, le langage permet au sujet d'aller du social vers l'individuel, l'échange via le langage permet de se construire et d'apprendre en intériorisant des faits, des gestes, des connaissances et de les mettre en œuvre en vue de développer des compétences professionnelles, le langage est « *un processus culturel, issu d'un groupe, un processus social avant de devenir une construction individuelle. Le langage, en s'intériorisant prend une fonction cognitive et métacognitive permettant de comprendre les expériences auxquelles le sujet est confronté, mais aussi de les contrôler, de les verbaliser, de les partager* ». Perraudau. M (2006 : 108)

Les travaux issus de l'analyse du travail et de la psychologie ergonomique nous ont permis d'appréhender les situations de travail par le biais de l'analyse de l'activité du sujet. La distinction entre tâche et activité, entre travail réel et travail prescrit, entre les modèles opératif (qui relève de l'agir) et constructif (cognitif qui relève du « connaître ») de l'activité a permis de mesurer la complexité des situations professionnelles et surtout la complexité à mesurer l'écart entre le prescrit et le réel.

Etant une didactique à part entière, la didactique professionnelle a également puisé dans la didactique des disciplines grâce aux concepts clés de contrat, de dévolution et de transposition didactiques puisque dans les situations professionnelles, le concept de « transposition » prend tout son sens dans la mesure où un sujet (agent/ travailleur, enseignant) transforme des savoirs

en savoirs en actes et par le biais de la conceptualisation, il met en mots, théorise des savoirs en acte en savoirs.

Un autre champ de pratique a également été emprunté : l'ingénierie de la formation qui s'inscrit dans la formation des adultes et le développement de la professionnalité. L'ingénierie de la formation, qualifiée de « *grande invention* » par Pastré (2001), a inspiré les fondateurs de la didactique professionnelle. Toutefois, il est utile de remarquer que ce qui a intéressé les chercheurs en didactique professionnelle c'est la pédagogie par objectifs sur laquelle s'est basée l'ingénierie de la formation des années 70, Pastré reconnaît que « *cette approche par la pédagogie par les objectifs a été une véritable avancée dans la mesure où on a mis en avant l'importance de l'observation de l'activité professionnelle pour construire des contenus de formation* ». (2001 : 2)

Pastré regrette qu'on ait occulté l'importance et la nature des contenus qui, du reste, sont restés très disciplinaires, or dans une situation de travail, « *il y a d'autres paramètres à prendre en considération, on y rencontre des éléments plus ou moins élaborés, un peu composites, et qui ne correspondent pas au découpage en disciplines. On n'était pas très à l'aise et on ne s'est pas arrêté à ces questions de contenus* » (2001 : 2)

Notre cadre théorique aurait été incomplet si deux compétences que nous estimons incontournables dans des situations professionnelles : les compétences métacognitives et réflexives n'ont pas été convoquées. Par ailleurs, la réflexivité et la métacognition sont au centre des travaux aussi bien de Piaget et de Vygotski que ceux de Pastré, Samurçay, Clot, et Rogalski...

Nous pensons que l'adaptation au changement, le travail de déconstruction et reconstruction, de mise en question et de changement dans l'agir professoral, ne peuvent, ne sauraient se faire sans le développement des compétences métacognitives et réflexives. Grâce au recul (à la distanciation, au travail sur soi, à l'introspection, au retour sur l'action du sujet, la verbalisation), la mise en mots permet au sujet d'opérer des retours sur son action et, ce faisant, sur lui-même, la parole libère le geste, le faire, le sujet entame dès lors une activité de conscientisation. « *Par la parole s'opère le passage de l'implicite du vécu à l'explicite de la réflexion sur l'action qui, grâce à cette distanciation, ouvre la possibilité d'un engagement de la personne dans un processus de développement professionnel* ». P. Péaud (2015 : 45)

Retour sur les hypothèses :

Dans la partie que nous avons consacrée à la méthodologie nous avons recouru à quatre techniques d'investigation qui nous ont permis de vérifier nos trois hypothèses.

- la recherche documentaire effectuée sur les documents et textes officiels (la loi d'orientation du 23 janvier 2008 et les programmes et documents d'accompagnement du cycle secondaire) ; nous a permis de confirmer *en partie* l'hypothèse/1 selon laquelle les textes officiels ne font pas références aux compétences professionnelles et aux compétences métacognitives et réflexives aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant. Toutefois, dans la loi d'orientation et dans le programme de la troisième année du cycle secondaire, l'esprit critique est évoqué sans aucune référence à la métacognition et la réflexivité. L'esprit critique est évoqué dans une perspective de formation à la citoyenneté.

- le questionnaire que nous avons administré auprès des PES de langue français nous a permis de confirmer l'hypothèse /2, hypothèse selon laquelle les enseignants n'inscrivent pas leur pratiques dans des principes portés par la réforme où l'importance est accordée à la coordination, aux échanges, à la centration sur l'apprenant.

- les observations de classe que nous avons effectuées auprès des quatre enseignantes nous ont confortée dans notre hypothèse/2 : les enseignants ne recourent pas à l'analyse réflexive et à l'introspection métacognitive avec leurs élèves. Nous n'avons pas manqué de relater et d'analyser le geste d'une enseignante (codée E/F) qui a obligé un apprenant à opérer un retour sur une réponse donnée dans une activité, nous avons rangé ce geste professionnel dans la gestion des imprévus.

- Les entretiens que nous avons effectués nous ont permis de vérifier l'hypothèse/3 selon laquelle la clinique de l'activité (via une analyse) amènerait les enseignants à adopter des postures réflexives et à développer des compétences métacognitives qui les inciteraient à formaliser et conceptualiser des actions. Nous aimerions ajouter que ces entretiens nous ont permis de montrer l'importance de l'analyse de l'activité, de mesurer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives, nous considérons ces entretiens comme un prélude au dispositif que nous avons expérimenté dans la quatrième partie de notre travail, auprès des 21 enseignants débutants.

Retour sur le dispositif :

Les activités que nous avons réalisées dans le cadre du dispositif ont permis de :

- faire émerger les représentations des enseignants grâce au jeu des mots associés
- les amener à commencer à prendre conscience de l'importance de l'analyse réflexive et de la métacognition.
- les amener à analyser une séance de cours narrée par un pair. Nous reconnaissons que lors des analyses effectuées par le groupe des 21, notamment la méta-analyse, notre objectif était surtout de les sensibiliser et de leur montrer l'importance des échanges, des interactions et surtout de l'observation et l'écoute de l'autre en vue de comparer et de se comparer.
- développer le regard « méta », grâce aux échanges entre eux et avec l'enseignant qui a narré une situation éducative, cette méta-analyse a créé des espaces de paroles autant d'espaces de mutualisation et de concertation.
- se positionner et comparer leur pratique, à essayer de se construire une identité professionnelle à travers la prestation de Wahid et de E/F, l'enseignante qui a accepté que le cours qu'elle a présenté soit visionné et qu'il fasse l'objet d'échanges et d'interactions.

Nous avons relevé dans l'analyse des réactions, des ressentis du groupe des 21 des questionnements, des positionnements voire des inquiétudes. Les enseignants ont commencé à saisir l'importance de l'analyse réflexive et de la métacognition.

Dans la première activité, le jeu des mots associés, nous avons analysé leurs représentations en leur proposant des mots et expressions, ces derniers n'ont pas été choisis au hasard, ils s'inscrivent dans notre thématique et portent sur la verbalisation, la réflexivité, la métacognition, la coordination et l'observation de classe. L'analyse des propositions des enseignants a montré une certaine méfiance quant au travail avec les coordinateurs, un doute quant à l'intérêt des observations de classe.

Dans la deuxième activité, nous nous sommes inspirée d'un modèle d'analyse que nous avons emprunté à GEASE. Au cours de cette activité, un enseignant (Wahid) a narré une situation de classe, des échanges ont eu lieu, échanges au cours desquels l'enseignant a répondu à quelques questionnements et s'en est suivie une phase « méta » qui a permis des reculs, des retours, des comparaisons. Nous avons surtout mesuré l'importance des échanges,

l'importance de l'analyse réflexive celle-ci est incontournable dans la construction d'une identité professionnelle.

La projection de la vidéo (la troisième activité) s'inscrit dans la continuité de la première et la deuxième activité. Notre objectif était double :

- permettre au groupe des 21 d'observer, via le film, une séance de cours, de repérer les différents moments et de donner les objectifs assignés, de livrer leur ressenti, de comparer leur pratique à celle de E/F.
- permettre à E/F d'opérer des retours -grâce à l'auto confrontation – sur son activité, d'adopter une posture réflexive.

Nous voulions montrer que :

-les compétences réflexives et métacognitives permettent aux enseignants d'adopter des postures qui permettent recul, distanciation et adaptation aux changements induits par la réforme.

- la didactique professionnelle grâce à ses principes théoriques est incontournable dans la mesure où elle prône la clinique de l'activité et le développement des compétences professionnelles dans les situations de travail.

Difficultés, écueils et limites:

- au niveau du statut du chercheur :

La principale difficulté que nous avons rencontrée lors de la réalisation de cette thèse réfère à notre positionnement et notre statut en tant que chercheur. Nous ne sommes pas arrivée à nous défaire totalement de notre ancienne fonction, nous connaissions le terrain que nous avons interrogé. Il nous a, donc, fallu faire des efforts pour ne pas tomber dans des certitudes ou des a priori avant même d'avoir essayé de vérifier ce que nous voulions démontrer.

- au niveau de la méthodologie et du recueil des données :

- Lors de l'administration du questionnaire au 55 PES :

Nous n'avons pas pu recueillir tous les questionnaires, pendant notre enquête, car des enseignants (tes) ont quitté le centre de correction à la fin de l'opération (de correction).

➤ Lors des observations de classe :

Nous avons rencontré quelques difficultés lors de l'observation de 2 enseignantes qui, après avoir donné leur accord, ont refusé de se laisser filmer. Une enseignante a refusé de se prêter à l'entretien. Les enseignantes filmées ne nous ont pas autorisé à déposer les CD de leurs cours.

➤ Au niveau du dispositif :

La mauvaise qualité du son lors du débat pendant la projection du film n'a pas permis une transcription de tous les échanges, nous n'avons analysé que ceux qui étaient audibles, les traces écrites des enseignants et nos propres notes nous ont beaucoup aidée à reconstituer le débat.

Un référentiel, oui...mais

Dans le titre de notre thèse, (donc au début de notre recherche) nous avons évoqué sous forme interrogative le référentiel de compétences professionnelles. Au terme de cette recherche, nous avons presque envie de poser une autre question : *faut-il un référentiel de compétences ?* Allons plus loin, un référentiel complet et parfait voire définitif ne porte-t-il pas atteinte au développement « in situ » des compétences professionnelles?

Nous pensons que, si référentiel il doit y avoir, il ne peut émaner que du terrain, il doit tenir compte du contexte algérien, un contexte fait de potentialités mais aussi de diversités et de contraintes. Nous pensons que l'élaboration d'un référentiel exige un travail d'équipe, des échanges, des négociations, une prise en considération du contexte et l'implication de tous les partenaires de l'action éducative. Nous adhérons aux propos de Paquay quand il dit : « *Une fonction du référentiel doit être dès lors l'objet de débat entre formateurs qui négocient ou renégocient ainsi les priorités de la formation* ».L. Paquay (2012 : 161)

Si nous nous en tenons à la réflexion de Pastré (1999) quant à la pertinence (ou pas) d'un référentiel, nous dirions qu'il ne faut pas de référentiel, du moins un référentiel contenant de prescriptions qu'un enseignant doit suivre et respecter. Pastré s'interroge sur l'adaptation des référentiels et dit : « *nous pouvons faire trois critiques aux référentiels : ils décrivent les tâches prescrites, non le travail réel, dans un moment où il y a une crise de la prescription, ils apparaissent comme des éléments rigides, qui n'épousent pas l'évolution des métiers ; enfin marqués par leur origine comportementaliste, ils oublient le savoir- comprendre, en ne retenant que le savoir-faire* ». P.Pastré (1999 : 118)

Dans cette citation, Pastré nous renvoie à la psychologie behavioriste qui se base sur le comportement observable, donc externe et qui s'inscrit dans la qualification non dans les compétences professionnelles. Il interpelle également Piaget qui préfère la compréhension à la réussite. Selon le psychologue suisse, c'est bien de réussir mais c'est mieux de savoir pourquoi on réussit.

Dans le même ordre d'idées et avant Pastré, Perrenoud s'interroge (voire s'inquiète ?) sur le travail prescrit, il considère que la prescription (dans le référentiel) freine la professionnalisation, plus il y a de prescriptions et moins on tend vers la professionnalisation car les enseignants se limitent à exécuter des tâches préalablement définies, il dit dans ce sens,

« plus on va vers des professions qualifiées, plus l'organisation limite le travail prescrit et, bon gré mal gré, délègue aux salariés le souci de créer ou d'adapter des procédures pour faire face à la complexité des situations. En tirant l'enseignement vers l'obligation de procédure, on freine donc le processus de professionnalisation. Ce serait justifié si on garantissait de la sorte une véritable efficacité de l'enseignement. Il n'en est rien. Une stricte obligation de procédure est à la fois un obstacle à la professionnalisation et un déni à la complexité. La professionnalisation d'un métier, quel qu'il soit, se définit précisément par l'autonomie qui permet au vrai professionnel de choisir ses méthodes et les moyens d'action en assumant pleinement la responsabilité de ses décisions. Plus le système éducatif limite la responsabilité des enseignants plus il accroît leur dépendance à l'égard des règles conçues par la hiérarchie ou des spécialistes ». Perrenoud. Ph (1996 p/ 26)

Si on s'en tenait aux principes de la psychologie ergonomique, nous pouvons conclure que les référentiels ne portent que sur ce que doit faire un sujet, ils sont donc normatifs, et ils ne peuvent que l'être car le référentiel est par excellence une liste de normes et de directives à respecter et à appliquer. Pastré reconnaît aux référentiels cette qualité normative et partant de la définition du référentiel, il déploie un argumentaire qui, en fait, dessert le référentiel, qu'en dit-il ?

« Un référentiel est un instrument de gestion d'un dispositif de formation. C'est donc l'outil par excellence des prescripteurs de formation. Son but n'est pas d'analyser le travail réel. Lui donner pour but de mettre à plat celui-ci, c'est transformer subrepticement le travail réel en nouveau travail prescrit, c'est faire en sorte que ce qui se fait aujourd'hui devienne la norme demain. Certes, cette volonté d'ajustement est excellente : il faut bien revoir à périodes régulières, les référentiels pour les ajuster à l'évolution des métiers. Mais se serait une

illusion de croire que c'est cela qui va combler l'écart entre travail prescrit et travail réel. Car c'est cet écart qui fait du travail une réalité vivante ». Pastré, P (1991 p : 118)

Si référentiel, il doit y avoir, il faudrait qu'il soit souple, adapté aux situations professionnelles, aux contraintes et autres exigences qui caractérisent notre système éducatif. Il doit marcher de pair avec le référentiel des programmes en formation initiale, nous avons constaté que les enseignants décriaient le décalage entre la formation initiale faisant dans le tout théorique et la formation continue qui est censée amener les enseignants débutants à acquérir des « *gestes de métier* ».

Dans la même optique, Legendre & David (2012) affirment que « *le référentiel se situe quelque part entre le travail réel (ce que font les enseignants dans l'exercice de leur métier), le travail prescrit (ce qu'on leur demande de faire, notamment dans le contexte de la réforme) et le travail idéalisé (ce qu'on souhaiterait faire apparaître à travers le développement d'une nouvelle professionnalité)* ». (Cités par Paquay 2012) (cf annexe N°14)

Quant aux propos de Paquay (2012), ils donnent à lire des réticences à l'égard du référentiel : « *Un référentiel de compétences propose un horizon de la formation ; il ne fournit pas des objectifs précis, ni de référent opérationnel pour construire des dispositifs de formation et d'évaluation. Il est donc normal que les formateurs ne perçoivent pas immédiatement les liens de leurs cours avec le référentiel ; celui-ci doit être construit. De plus les référentiels en vigueur constituent des représentations négociées à un moment donné par certains acteurs : nulle raison donc de sacraliser les référentiels de compétences !* » .L.Paquay. (2012 : 160)

Dans le chapitre /1 (relatif à notre posture en tant que chercheur), nous évoquons la posture ex-ante (au début de la réalisation de ce travail) et ex-post (après). Nous pensons que le titre de notre thèse est réducteur, il aurait peut-être fallu lui ajouter une expansion opter pour : *Un référentiel de compétences professionnelles en Algérie : Comment, quels enjeux et dans quelles perspectives ?*

Pour ne pas conclure...

Nous avons beaucoup appris au cours de la réalisation de cette recherche, nous avons surtout appris qu'une politique de formation des formateurs s'impose, elle nous paraît même urgente. Il faudrait dynamiser la formation des enseignants, ne pas la limiter au « *cours modèle* » (décrié depuis longtemps). Les travaux en ateliers permettraient aux enseignants de réfléchir

et d'échanger des connaissances, des pratiques, les moments de mise en commun, de mutualisation et de socialisation sont riches en événements, en informations et en interactions. Ces échanges inter-psychiques et intra-psychiques sont formateurs, Folcher.V & al considèrent la formation professionnelle comme « *un espace de socialisation et de développement professionnel autant que personnel. Elle prend appui sur une définition précise du sujet apprenant acteur de son apprentissage, riche de ses expériences et auteur de son devenir* ».V. Folcher. & al (2017 : 1)

Au moment de la mise en place de la réforme du système éducatif (2000), il a surtout été question de la réforme mais a-t-on pensé à une réforme de la formation ? Toutes les lectures que nous avons faites pour réaliser cette thèse mettent l'accent sur la personne de l'enseignant, du sujet, de l'agent. Grâce aux concepts et fondements théoriques de la didactique professionnelle, grâce aux principes inhérents aux compétences réflexives et aux métacognitives, nous savons que seule l'analyse de l'activité dans une situation professionnelle permet l'installation et/ou le développement de compétences professionnelles. Le retour réflexif, l'introspection métacognitive, le travail sur soi, la mutualisation, la distanciation, l'auto-observation et l'observation mutuelle permettent de saisir la complexité des situations professionnelles dans notre cas des pratiques enseignantes.

Comment donc amener les enseignants à développer leurs compétences professionnelles ? Nous allons essayer de proposer des pistes qui inscriraient la formation des enseignants dans une dynamique marchant de pair avec les ambitions de la réforme.

Comment réduire l'écart entre le prescrit et le réel ?

Cette question nous amène à nous nous interroger sur la finalité d'un référentiel et surtout sur sa nature. Nous pensons qu'un référentiel fondé sur l'analyse de l'activité, sur le travail réel, tel que effectué, non tel que souhaité, permettrait l'élaboration d'un référentiel de compétences, toutefois, nous continuons à émettre des réserves quant à la « pérennité » d'un tel référentiel car les situations professionnelles évoluent et s'adaptent aux exigences et aux contraintes humaines, spatio-temporelles et conjoncturelles.

Partant du postulat que les compétences professionnelles se développent dans et par le travail, nous suggérons la mise en place de dispositifs de formation basés sur l'analyse de pratiques et l'analyse de l'activité. Tozzi (2003) souligne les apports de l'approche ergonomique de l'activité, selon lui « *la profession apparaît comme une activité, et on va l'analyser comme un*

travail, en analysant « la tâche réelle » par opposition à « la tâche prescrite ». On va voir de plus près les gestes du métier, « le genre » professionnel et le « style » de chacun, par auto confrontation à soi-même, ou croisée entre pairs ». M.Tozzi. (2003 : 57)

L'analyse de pratiques permettra réflexivité et introspection métacognitive. Elle est « *le dispositif de référence pour tous ceux qui mettent en avant l'idée selon laquelle il ne suffit pas de savoir pour savoir faire, que c'est dans l'exercice du métier au quotidien que se forment des compétences spécifiques et primordiales, que la pratique peut ouvrir la théorie et réciproquement* ». R. Etienne & P. Picques (2003 : 7)

L'analyse des pratiques doit également permettre de développer le regard « méta » ; grâce aux processus métacognitifs, grâce à la réflexion sur la cognition, grâce à la distanciation et le travail sur soi et sur les autres En effet, un enseignant peut (et doit) être en mesure d'observer et d'analyser la pratique d'un pair en vue de mieux connaître la sienne. La confrontation avec l'Autre lui permettra une meilleure compréhension de sa propre pratique. La dimension socio ne sera que bénéfique car notre pratique nous est parfois opaque. *Nous ne savons pas toujours pourquoi nous faisons ce que nous faisons, nos mobiles nous échappent.* » Ph. Perrenoud. (2003 : 14)

Quelle place accorder à la théorie dans l'analyse des pratiques ?

Nous ne devons pas exclure les apports théoriques des dispositifs de formation. Les enseignants doivent être au fait des théories sous-jacentes aux situations d'apprentissages. Dans notre dispositif, nous avons alterné apports théoriques et activités (jeu des mots associés- GEASE – Apports théoriques et Vidéoformation).

-Comment saisir l'importance du langage dans la conceptualisation dans l'action, sans recourir à la verbalisation ?

-Comment s'approprier les concepts de verbalisation, de conceptualisation sans recourir aux travaux de Piaget de Vygotski et des fondateurs de la didactique professionnelle ? C'est dans la conceptualisation dans l'action que l'on peut :

« distinguer l'activité productive et l'activité constructive. Apprendre à faire, c'est apprendre par et dans l'activité. C'est probablement la forme première et la plus fondamentale d'apprentissage chez les humains. Elle nous rappelle qu'il est impossible de dissocier complètement l'activité et l'apprentissage. Il faut reconnaître que l'analyse de cette forme d'apprentissage est difficile. Que l'analyse trouve à un moment sa limite c'est probable. Mais

entre le postulat d'une transparence parfaite et celui d'une obscurité totale, il y a de la place pour une didactique professionnelle qui cherche à comprendre comment se développe la conceptualisation dans l'action. » P.Pastré. (2006 : 8)

-Comment comprendre ces travaux sans les inscrire dans les théories constructivistes et socioconstructivistes ?

Selon Perrenoud, l'analyse de pratique ne peut se passer de théorie « *il n'y a pas d'analyse de pratiques sans une forme de « théorie ». Même la description la plus élémentaire suppose une construction conceptuelle solidaire d'une théorie de l'action humaine et de ses mobiles, sans lesquelles tout n'est que bruits et gesticulations dénués de sens.* » Ph. Perrenoud. (2003 : 14)

Nous pensons qu'il faut ménager des moments dans le dispositif où on conceptualiserait des gestes, des actions réalisées, narrées ou vues sur un support vidéo. Les enseignants ne se verraient pas obligés de suivre un cours mais saisiraient mieux les avantages à connaître les théories. Cela leur permet de réduire l'écart entre la théorie et la pratique, à théoriser une pratique. Un exemple : grâce aux débats sur le socioconstructivisme, le groupe des 21 a réalisé l'importance des travaux de groupes et les enjeux de la pédagogie du projet, puisque « *c'est dans le projet qu'on apprend ensemble* ».

Dans l'analyse du questionnaire et le jeu des mots associés, nous avons relevé des réponses qui témoignent d'un jugement négatif sur l'analyse de pratiques, sur l'observation de classe. Il faudrait changer de schèmes concernant l'analyse ou tout ce qui relève du regard et de l'écoute de l'Autre. Il faut insister sur la déontologie et l'éthique qui accompagnent (ou devraient) accompagner une séance d'analyse de pratiques.

Par ailleurs, l'analyse de pratique « *n'a rien à voir avec le conseil ; le conducteur d'un groupe d'analyse n'est pas un conseiller pédagogique* », l'analyse de pratique s'inscrit dans le temps, les effets ne sont pas immédiats car –comme toute relation humaine, comme tout métier de l'humain- ce qui a été dit ou fait aujourd'hui risque de tomber dans l'oubli demain. L'analyse exige de la patience. « *L'analyse de pratiques demandant une prise de recul sur le vécu a nécessairement des effets différés et ne donne pas un sentiment immédiat de sécurité. Cependant, elle joue un rôle essentiel pour construire des compétences professionnelles véritablement intégrés* ». R.Etienne & A.Lerouge (2001 : 1) Ce sentiment d'insécurité, nous l'avons perçu chez les enseignants débutants, nombreux ont été ceux qui nous ont affirmé avoir été déstabilisés, nous leur avons répondu : tel est notre objectif.

Pour comprendre et pour expliquer le comportement de l'enseignant en classe, il faut plusieurs paramètres et plusieurs références dans la mesure où une situation d'enseignement-apprentissage est complexe et, pour la comprendre, il faut multiplier les entrées. Richard Etienne (2001) propose 5 niveaux pour analyser une pratique, il serait intéressant de s'en inspirer pour des opérations de formations centrées sur l'analyse de pratiques, ces niveaux sont :

1/ Le niveau didactique : la logique des situations

Ce niveau « vise à analyser l'adéquation des dispositifs aux savoirs enseignés et aux théories de l'apprentissage », il réfère à la situation didactique qui se décline en quatre situations clés :

- la mise en acte,
- la mise en mots,
- l'application,
- le réinvestissement ».

2/ Le niveau de la relation duelle : il réfère au « système de projections personnelles » que l'élève et l'enseignant développent dans les interactions. Cette relation est chargée d'implicites et, en conséquence, est difficile à analyser.

3/ Le niveau de la dynamique du groupe classe :

Ce niveau réfère à la complexité du groupe classe, son hétérogénéité qui selon Etienne ne se limite pas à « une simple juxtaposition de relations duelles ».

4/ Le niveau de l'institution scolaire : il réfère à l'analyse des difficultés inhérentes à « l'organisation même de l'institution scolaire. ». Ce niveau est aussi important, nous l'avons constaté dans les réponses au questionnaire et dans les entretiens, en effet, le ressenti des enseignants quant à l'institution relève souvent de rapports de force, les programmes, les directives, les instructions, les manuels, sont souvent discrédités, nous pensons qu'ils constituent un refuge qui justifie l'absence de coordination, d'échanges de mise et remise en question et d'analyse.

5/ *Le niveau du décalage entre les cultures familiales et la culture scolaire :*

Ce niveau rend compte de l'acquisition des codes de fonctionnement de l'école, notamment pour des apprenants étrangers. Dans notre contexte, on pourrait l'orienter vers l'apprentissage d'une compétence pluri et inter-culturelle.

Perspectives et suggestions de la recherche

Nous suggérons donc des dispositifs ou des outils susceptibles d'amener les PES de français à développer leurs savoirs professionnels, leurs compétences professionnelles à travers l'analyse de pratiques.

Pour ce faire, nous proposons :

1/ **une formation à la didactique professionnelle** (ses principes fondateurs, les théories y afférentes), nous pensons que les formateurs de formateurs doivent s'inspirer, s'aider des principes théoriques de la didactique professionnelle, il serait intéressant de voir dans quelle mesure et dans quelle optique les sciences du travail pourraient contribuer à la formation des enseignants de français. Nous partageons le point de vue de Perrenoud (2003) lorsqu'il dit :

« Il importe aujourd'hui d'affronter plus ouvertement la question des savoirs mobilisés par l'analyse de pratiques et de trouver le moyen de l'adosser aux sciences humaines et sociales sans la stériliser ou la réserver à une élite. C'est l'une des raisons, pour l'analyse de pratiques, de s'intéresser aux sciences du travail. L'analyse de pratiques dans le registre de la formation, et l'analyse clinique du travail ne sont pas interchangeable. Elles présentent en revanche suffisamment de points communs pour que l'analyse de pratiques puisse s'inspirer avec profit des concepts développés en ergonomie, en psychologie du travail, tout en puisant dans d'autres disciplines qui rendent l'action humaine intelligible. La clarification de son rapport est encore plus importante lorsque l'analyse de pratiques est délibérément mise au service soit de la mobilisation de savoirs acquis, soit du développement de savoirs nouveaux. Ces problèmes sont essentiels en didactique professionnelle. Ph. Perrenoud (2003 : 14)

2/ une formation initiale fondée sur une analyse de pratiques effectives des futurs enseignants, cette formation permettrait :

- une meilleure appréhension/ compréhension de la complexité du terrain,
- une articulation intelligente et pertinente entre les savoirs académiques (issus de la recherche) et les savoirs pragmatiques (issus des situations professionnelles), une articulation entre *le sujet pragmatique* et *le sujet épistémique*.
- une meilleure compréhension/ appropriation des différents savoirs professionnels,
- une formation à la réflexivité et à la métacognition.
- une formation à la verbalisation car nous pensons que la verbalisation nécessite une formation et des moyens adaptés, il n'est pas aisé de « dire et de se dire », selon Bucheton,

« le métier d'enseignant est difficile à dire, qu'il est, contrairement à une représentation généralement partagée « peu parlé ». Elle souligne que pour atteindre « l'agir à travers la parole, il faut avant tout apprendre aux enseignants à nommer et à expliquer leurs pratiques. Pour initier cet apprentissage, Bucheton montre que l'usage de la vidéo et les analyses qui sont faites dans le cadre des recherches en didactique doivent impérativement descendre dans la classe pour permettre aux enseignants d'apprendre à dire leur action ». Citée par V.Bigot & L.Cadet. (2010 : 26)

3/ une formation à l'analyse de pratique: il faudrait que les formateurs de formateurs soient au fait des principes et des méthodes idoines à l'analyse de pratique. Il faudrait, avant de mettre en place des dispositifs d'analyse de pratique, penser à monter des dispositifs de formation à l'analyse de pratique.

4/ une recherche collaborative : nous suggérons également que chercheurs et praticiens collaborent, échangent et œuvrent de manière à ce qu'il y ait une continuité entre la formation initiale et la formation continue. Une recherche collaborative, entre le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et le ministère de l'éducation nationale permettrait une meilleure connaissance de la complexité du terrain et une formation qui amènerait, dans le cadre de stages, les futurs enseignants à investir le terrain. Par recherche collaborative , nous entendons une recherche qui permettrait au praticien et au chercheur d'œuvrer de telle manière à ce que le praticien puisse expliciter, voire théoriser son « *savoir*

d'expérience » afin que celui-ci fasse l'objet d'une analyse qui lui conférerait le statut de « *savoir de recherche* ». L'approche collaborative se base sur l'explicitation des pratiques et, ce faisant, sur leur théorisation. Vue sous cet angle, elle

« offre cet espace d'explicitation et de théorisation du savoir d'expérience des enseignants, afin que s'établisse un certain rapport de complémentarité entre le praticien et le chercheur. En effet, collaborer ne veut pas dire « faire ensemble » mais avant tout se reconnaître mutuellement un champ de compétences spécifiques et le mettre au service de l'objet de recherche. Et si cet objet, c'est le savoir d'expérience lui-même, en tant que savoir à formaliser, le praticien devient celui qui est à la source du savoir et le chercheur celui qui se fait accompagnateur de la démarche réflexive. L'explicitation du savoir d'expérience devient théorisation du savoir d'expérience »
S.Desgagné & H.Larouche (2010 : 8)

Dans une telle perspective, le savoir issu de l'expérience change de statut, il n'est plus dévalorisé au profit du savoir scientifique, académique. L'explicitation et la théorisation procurent un cadre propice aux échanges entre pairs et aux échanges avec le chercheur/accompagnateur, ces échanges vont permettre aux praticiens de développer leurs compétences professionnelles, *le savoir d'expérience* devient « *le levier du développement professionnel* » celui-ci ne dépend plus « *d'un savoir qui vient de l'extérieur dont ils (les praticiens) seraient les récepteurs mais d'un savoir de l'intérieur dont ils deviennent les porteurs* ». S.Desgagné & H.Larouche (2010 : 9)

Force est donc de constater l'importance accordée aux pratiques, à l'analyse in situ des savoirs –enseignants. Le développement des compétences professionnelles ne peut se faire que si le vécu auquel sont confrontés les praticiens est intégré aux actions de formation. Il s'agit, désormais, de reconnaître la nécessité de travailler conjointement, de solliciter praticiens et chercheur, de collaborer en vue de « *légitimer le savoir d'expérience et lui donner un statut de savoir de formation professionnelle* ». S.Desgagné & H.Larouche (2010 : 8)

5/ une formation initiale selon le paradigme P/T/P (proposé par Altet 1994/ 1998) :

Une formation qui alternerait une :

- pratique : les futurs enseignants bénéficieraient de stages d'observation et de stages pratiques au cours desquels ils observeraient des enseignants et présenteraient des cours. (*savoirs en acte/ savoir d'expérience*).

- théorie : Une fois de retour à l'université, ces futurs enseignants aidés par les enseignants universitaires procèderaient à une analyse de l'activité au travers de laquelle ils effectueraient un travail sur eux-mêmes, ils formaliseraient, conceptualiseraient en s'aidant du savoir académique. (*savoir scientifique*)
- pratique : ce travail effectué à l'université leur permettra de confronter le savoir théorique et académiques aux situations ayant fait l'objet d'analyse grâce aux retours réflexifs et métacognitifs effectués en vue de réguler et de transformer « *le savoir d'expérience* » en « *savoir de recherche* ».

Les verbatim recueillis lors des échanges, lors des analyses pourraient constituer des banques de données, pourquoi pas des supports pédagogiques susceptibles d'être travaillés et exploités sur les lieux de la formation.

Cette articulation pratique/théorie/pratique permet de mettre en exergue les liens entre pratique et apports théoriques dans la mesure où :

« Tisser les liens entre la pratique engagée et la théorie qui la sous-tend est indispensable à l'intelligence des situations vécues. C'est l'une des raisons pour lesquelles la formation professionnelle du professeur vise à faire réfléchir ce dernier sur ce qu'il a fait, et le conduit avec d'autres enseignants et par la médiation des formateurs à analyser sa pratique propre. L'expérience de l'enseignement est importante, mais son unique capital ne saurait constituer le seul viatique théorique. Les deux temps de l'alternance, celui de la pratique et celui de la mise à distance critique sont indissociables. Alors que se propage cycliquement la fausse idée que seule l'expérience instruit, il faut rappeler que celle-ci est peu de profit sans l'échange avec les pairs qui la confronte, sans l'analyse qui l'éclaire, sans la théorie qui lui donne sens et structure ». M.Perraudeau (2005 : 7).

La théorie, les concepts théoriques doivent apporter un éclairage aux situations professionnelles, il ne s'agit pas également d'appliquer une théorie mais de voir en quoi un concept peut nous permettre de comprendre l'action d'un élève ou celle d'un enseignant, lors du cours sur le constructivisme, et l'importance qu'accorde Piaget aux connaissances antérieures, un enseignant (du groupe des 21) nous a fait la remarque suivante : « *quand on fait des rappels de la séance précédente, cela veut dire que nous prenons en considération les connaissances antérieures de nos élèves* », il ajouta « *je comprends mieux cette interaction entre le milieu et les représentations des élèves.* »

Dans le même ordre d'idée, Castincaud (2003), à propos de l'articulation théorie / pratique dit : *« les concepts en effet ne sont justement pas des théories qu'on bâtit à partir des situations, mais plutôt des a priori théoriques que l'on possède et qui aident à les décrypter.(...) Le formateur doit faire fonctionner des références théoriques , didactiques et pédagogiques en leur donnant validité et pragmatisme à travers les situations évoquées. »*
F.Castincaud (2003 : 11)

En marge de ces suggestions, nous pensons qu'il faudrait favoriser *l'écrit réflexif* chez les enseignants (surtout débutants ou en formation initiale) aussi pourront-ils tenir un journal de bord dans lequel seront consignées leurs interrogations et leurs préoccupations. Peuvent figurer également les comptes-rendus de séminaires, d'observation de cours ou des retours sur leurs propres cours etc...

La pratique enseignante exige beaucoup d'efforts, de remise en questions, de questionnements et souvent autant de tâtonnements. Elle exige aussi une formation adaptée, une formation qui tient compte du caractère multidimensionnel de l'agir-enseignant. Le mot de la fin, nous le laissons au soin de Heimberg (2006) qui dit à propos du métier d'enseignant :

« Le métier d'enseignant est« complexe et en constante évolution » parce qu'il est « fondé sur des connaissances scientifiques, des savoirs professionnels et une pratique réfléchie ». Le développement de l'aptitude à la pratique réfléchie implique une part de personnalisation de la formation des enseignants. Enfin, parce qu'elle s'appuie « sur une articulation forte de la pratique de la classe et des éclairages théoriques qui la fondent et qui en émergent », la dite formation initiale des enseignants a donc « pour objectif prioritaire le développement chez le maître en formation d'une aptitude à l'auto-analyse de ses pratiques quotidiennes ».
Ch.Heimberg (2006 : 106)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les Ouvrages :

ALTET .M (1994), *La Formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et des situations pédagogiques*, coll Pédagogie d'aujourd'hui. PUF

ALTET.M, DESJARDINS. J, ETIENNE. R, PAQUAY. (Sous la direction de PERRENOUD. Ph) (2013) *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*, Perspectives en éducation et formation, De Boeck.

ANGERS, M, (2000), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (3ième édition) CEC. Québec.

BALSLEV.K, FILLIETTAZ.L, CIAVALDINI.S, VINATIER.(2015), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation . L' Harmattan*. Coll action et savoir.

BRITT-MARI BARTH, (2013), *Elève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens au savoir*. Chenelière Education. RETZ. Paris.

BRITT-MARI BARTH, (2011) *L'apprentissage de l'abstraction*. RETZ, Paris.

BEDNARZ. N & GARNIER .C, (1989) (sous la direction de), *Construction des savoirs.Obstacles et conflits*, Colloque international obstacle épistémologique et conflit socio-cognitif. CIRADE. Ed l'ARC. Ottawa. 1989.

BENBOUZID, B, (2009) *La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisation*. Casbah Editions. Alger.

BIGOT, V & CADET, L (2011), *Discours d'enseignants sur leur classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*.Sorbonne Nouvelle. Diltec. Paris 3.

BLANCHET.Ph & CHARDENET.P, (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF. PREFics, Univ de Rennes.

BOIVERST.J (1999). *La formation de la pensée critique, Théorie et pratique*, Pratiques pédagogiques, De Boeck Université.

BOURDIEU, P (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.

BOURGEOIS. Etienne, CHAPELLE. Gaëtane (2012), *Apprendre et faire apprendre*, Nouvelle édition mise à jour, Puf.

CARDINET. A. (2013). *Pratiquer la médiation des apprentissages. Dynamiser l'acte éducatif*. Pédagogie et formation. Chronique Sociale. Lyon.

CAUSA.M (dir), (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements*. Coll Pédagogie et développement. De boeck.

CICUREL Fr, (2011b). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier

CIFALI M. & ANDRE A., (2007), *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF.

CISLARU.G, CLAUDEL.Ch, VLAD.M,(2009), *L'écrit universitaire en pratique*. De boeck. 2009

CIANET. J, (dir), (2009) *Recherche/ formation des enseignants. Quelles articulations ?* Paideia, Pur.

CLERMONT.G (Ed), DESBIENS. J- F, MALO. A, MARTINEAU. S, SIMARD. D, (1997) *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Perspectives en éducation. De Boeck Université.

CLOT, Y (2008), *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

De CORTE.E, GEERLIGS.T, LAGERWEIJ.N, VANDERBERGHE.R, (1996). *Les Fondements de l'action didactique*, 3^{ième} édition, Pédagogie en développement, (3^{ième} édition), De Boeck, Pédagogie en développement.

DEMAIZIERE. F, (2008) « *Le dispositif, un incontournable du moment* », in *Alsic*. Vol 11 N°12.

DEPELTEAU. Fr. (2003) *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Coll Méthodes en sciences humaines. De boeck.

DOLLE Jean-Marie (1999). *Pour comprendre Jean-Piaget*, Dunod. PsychoSup (3^{ième} édition).

DONAY, J & CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrook, Editions de CRP, Presses Universitaires de Namur.

FOUREZ et al. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs .un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles De Boeck

GRANGEAT. M (coordonné par), MEIRIEU. Ph (sous la direction de), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Recherche, ESF éditeurs, 1999 (2^{ème} éd)

GRAWITZ. M, (1996) *Méthode des sciences sociales*. 10^e édition .Dalloz, Delta

HADJI .Ch, (2012).*Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, Pédagogies (outils), ESF éditeurs.

HUBER. M et CHAUTARD.P (2001). *Les Savoirs cachés des enseignants*, Savoir et formation, L' Harmattan.

JONNAERT. Ph. (2003). *Compétences et socioconstructivisme*. Perspectives en éducation et formation, De Boeck.

JONNAERT. Ph, VANDER BORGHT. C, avec la collaboration de Rosette Defise, Godelieve Debeurme, Stephan Sinotte,(1999). *Créer des conditions d'apprentissage*, Perspectives en éducation et formation, De Boeck.

JORRO A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. L'Harmattan. Paris.

LAFORTUNE. L, JACOB. S, HERBERT. D, (2003) *Pour guider la métacognition*. Coll Education-intervention. PUQ. Québec

LAUTREY J. (coordonné par), IONESCU Serban, BLANCHET A, *Psychologie du développement et psychologie différentielle*. Puf. Paris, 2006.

Le BOTERF.G (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'organisation.

Le BOTERF.G (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris , Editions d'organisation.

Le BOTERF.G (1997). *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation.

Le BOTERF.G (2008). *Repenser la compétence*. Paris, Editions d'organisation.

LEJEUNE, Ch (2015), *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. De boeck.

LESSARD. Cl, ALTET. M, PAQUAY. L, PERRENOUD. Ph (Éds), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs enseigner ?* Perspectives en Education et Formation, De Boeck, 2004

MAUBANT, Ph & MARTINEAU.S (2011), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Presses de l'Université d'Ottawa.

MAYEN.P & PERRIER, D, (2006) *L'Accompagnement, un nouveau métier pour de nouvelles compétences*. Raisons et Passions, Dijon.

MONTMOLLIN, M de (Ed.).(1997). *Vocabulaire de l'ergonomie* (2° ed.). Toulouse/ Octares.

MONTMOLLIN, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Bern: Peter Lang.

NAGELS, M (2014), *La Didactique professionnelle. Analyse du travail et construction des compétences*. CREAD- IFCS Strasbourg.

OCHANINE, D. (1981, juin 1-5). *L'image opérative*. Actes d'un séminaire organisé par l'université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Paris: Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine.

PAQUAY, L, ALTET,M CHARLIER,E & PERRENOUD, PH (Ed), (2006) *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.

PAQUAY.L, (2013) *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, Perspectives en éducation et formation. De Boeck.Paris.

PASTRE, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.

PASTRE, P & SAMURCAY,R. (2004), *Recherches en didactique professionnelle* (sous la direction de). Octares éditions.

PERRAUDEAU, M, (2006), *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Collection E. Armand Colin. Paris.

PERRAUDEAU, M. *Le Métier d'enseignant en 70 questions*. Questions- Clés. RETZ. Paris.2005.

PERRENOUD. Ph (2006), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Coll Pédagogie. Esf éditeur.

PERRENOUD.Ph (dir) (2013), M.ALTET, J.DESJARDINS, R.ETIENNE, L.PAQUAY, *Former des enseignants réflexifs*. Perspective en éducation & formation. De boeck.

PIAGET. J (1974), *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*, Puf.

PIAGET. J, () *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Puf.

PIAGET. J, (1950), *Introduction à l'épistémologie génétique*, Puf.

PIAGET. J, (1975), *Etudes d'épistémologie génétique* Puf.

REY B, (1998), *Faire la classe à l'école élémentaire*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

ROBIN. J- Y& VINATIER .I (2011) (Sous la direction de), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Coll Action et Savoir. L'Harmattan.

SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques. Montréal.

SPECOGNA. A (2007) (sous la direction de), *Enseigner dans l'interaction*. Coll Langage- Cognition- Interaction. PUN. Nancy.

THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : Analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Bern : Peter Lang

THOUIN, M. (2014), *Réaliser une recherche en didactique*. Ed Multi Mondes, Québec.

TOCHON, F (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke, Editions du CRP.

TOCHON. Fr(1993) *L'enseignante experte. L'enseignant expert*. Coll Les. Repères. Pédagogiques. Nathan pédagogie. Paris. .

VERMERSCH, P (2011), *L'entretien d'explicitation*,coll Pédagogie, ESF éditeur

VINATIER.I (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses de l'Université de Rennes.

VON FOERSTER .H (1988), « La Construction d'une réalité », in P.WATZLAWICK (dir), *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme* pages 45 à 69) Paris Seuil

VYGOTSKY.L.S (1997), *Pensée et langage*. (F.Sève, trad) 3è éd.Paris : La Dispute.

Les articles

ALTET, M (2006). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser ». In L.Paquay, M.Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.

AMEZIANE H, (2015), « La politique de formation des formateurs de langue anglaise en Algérie », in, *Educ recherche, L'enseignement apprentissage des langues étrangères*. Revue de l'INRE- Alger.

BABA AHMED A, (2012), « La formation des formateurs » in *La formation des formateurs .Educrecherche*. Revue de l'INRE. Alger.

BAUMARD. Ph (1997), « Constructivisme et processus de la recherche : L'émergence d'une "posture" épistémologique chez le chercheur » in, *Constructivisme et Sciences de Gestion* IAE de Lille, 23 Octobre.

BECKERS, J (2009a). « Contribuer à la formation de praticiens réflexifs. Pistes de réflexion ». In *Puzzle*, 26

CADET L. & CAUSA, M., (2006a). « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? », In, *Le français dans le monde Recherches/applications*, n° 39, « *Biographie langagière et apprentissage plurilingues* », Paris, Clé –International.

CAHOUR, B., (2006) « L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? », In, *Actes du colloques CITE 2006 (coopération, innovation, technologie)*, semaine de la connaissance-Nantes.

CASALFIORE, S (2002), La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : « Vers une analyse d' « action située », In , *Revue Française de Pédagogie*, N° 138.

CASTINCAUD.F (2003). « L'analyse de pratiques, à quelles conditions ? *In les cahiers pédagogiques : analysons nos pratiques 2N° 416*, septembre.

CHARLIER, E. (2006). « Former des enseignants –professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique ». In, In L.Paquay, M.Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck

CHEVRIER, A & CHARBONNEAU, B (2000). « Le savoir experientiel dans le contexte du modèle de David Kolb » in, *Revue des sciences de l'éducation N° 26*.

CHOCAT, J, (2009), « Le savoir d'expérience : une mise en récit à explorer entre pratique réflexive et didactique professionnelle », in, *Apprendre de l'expérience*. CHU de Limoges.

CICUREL, Fr (2014), « agir professoral ... » in, *Recherches et applications en didactique des langues*, Le FDM N° 56.

CICUREL, Fr (2015), « Une vision de la fabrique de la parole »en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants : genre et normes interactionnels », in *Recherche en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acdele*, volume12, numéro2.

CICUREL,Fr & AGUILAR , J (2014), « Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? », in, *Recherche et application en didactique des langues*, Le FDM N°56.

DEJEAN.K(2004), « La formation dans une perspective de développement professionnel des enseignants », in *Enjeux 61*(Revue de formation continuée et de didactique du français).

DELEURME.M (2004), « Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire »in, *Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec, 26 au 28 août 2004.

DEMAIZIERE.F & NARCY-COMBE.J-P. (2007) « Du positionnement épistémologique aux données de terrain » in, *Les Cahiers de l'Acdele*, numéro 4, *Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*, janvier.

ETIENNE, R & PICQUES, P (2003), « De la nécessité d'analyser », *Analysons nos pratiques* In *Les cahiers pédagogiques* n° 146.

EVELEIGH, H (2003), « Un GEASE disciplinaire », Analysons nos pratiques In, *Les cahiers pédagogiques* n° 146.

FERRY, G. (1995). « La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques (préface) ». In G. Mottet (Ed.), *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques* (pp. 8-11). Paris : L'Harmattan, Coll. Education et Formation.

FOLCHER.V, *et al*, (2016), « Construire et conduire une intervention en ergonomie », In, *@activités 13-1*

FOREST. F et SIKSOU M (1994/1), « développement de concepts et programmation du sens : Pensée et langage chez Vygostki », in *Intellectika 18*.

FUMAT.Y.(2009), « Sciences de l'éducation, pédagogie, formation : enjeux épistémologiques » in, *Les Cahiers du CERFEE* .Centre de recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement .Coordonné par Yveline Fumat et Roger Monjo N° 26 . Presses Universitaires de la Méditerranée Éditorial.G. Chapelle (pp. 109-121). Paris : PUF.

GOIGOUX, R «Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants», *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3 | 2007, 47-69.

GRANGEAT. M (2014), « Des savoirs enseignants : Des savoirs – processus en prise avec les autres, Les dispositifs et les théories », In, *Fondements des pratiques professionnelles de enseignants*. Presse de l'université d'Ottawa

HADDAD.N (2017), « Intervention pour la conception de l'espace de l'activité : vers un cadre méthodologique », In *@ctivités 14-1*

L'ECUYER .R. (1988) « L'analyse de contenu : notion et étapes » dans Deslauriers, J-P (sous la direction de), in, *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'université du Québec.

LE BELLU.S (2016). « Apprendre les secrets d'une profession au travers de l'expérience temps-réel des experts : capturer et transférer aux novices les savoirs professionnels tacites d'expérience » in *Savoirs partagés* 18-1

LE BOTERF. G (2006), « L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ? » in, *Education permanente* n° 81

LEBLANC.S, RIA.L, VEYRUNES.P (2013), « Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action » In, *Instrumentation de*

la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage VISA (2011)

Le GUERN. M (2002) « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants », *l'analyse des pratiques professionnelles*, 23/24 oct Université d'automne.

LEHALLE, H (2010), « Histoire et évolution de la psychologie du développement », in, *Psychologie du développement et psychologie différentielle*, sous la direction de Ionescu, S et Blanchet, A, Vol coordonné par Lautrey Jacques, PUF

LEPLAT, J. (1953). Travaux récents de « technologie humaine » (Human Engineering). *L'Année Psychologique*, 53, 2, 517-537.

LEPLAT, J. (1963). Les liaisons sensori-motrices. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds.). *Traité de Psychologie expérimentale*, t.II. pp.113-159. Paris : PUF,

LEPLAT, J. (1993). L'analyse psychologique du travail : quelques jalons historiques. *Le Travail Humain*, 56, 2-3. 115-131.

LEVESQUE, J.P (2002), « La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel », in *Pédagogie collégiale*. Vol/15 N°3

MARCEL, J.F (*et al*), (2002) « Les pratiques comme objet d'analyse », in *Revue française de pédagogie* », n° 138, janvier-février-mars.

MAROY, C & CATTONAR, B (2002) « Professionnalisation ou des professionnalisation des enseignants ? » In, *Cahier de recherche du Girsef*, 18

MATTHEY, P, SIMON, D L (Ed), (2009), « Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives », *Lidil*, N° 39, LIDILEM, Grenoble.

MAUBANT. M, ROGER.L, DHAHBIS, CHOUINARD.I (2009), « La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement », In, *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (375-383) Tome1

MAYEN, P (2012), « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle », in, *Phronesis*, vol.1 n°1.

MOUSSAY & MEARD, (2011), « Le travail enseignant : une ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants », in, *Le travail enseignant au*

XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. Colloque international INRP, 16,17 et 18 mars.

OCHANINE, D & KOSLOV, V(1981), « L'image effectrice », In, L'image opérative, *Actes d'un séminaire et recueil d'articles d'Ochanine*, Université de Paris1, traduction française d'un article paru en Russe dans *Questions de psychologie* 1971-3

PACAUD, S. (1955). Méthode normative et méthode expérimentale en psychologie du travail. *Journal de Psychologie normale et pathologique.* 52, 1, 156-167.

PACAUD, S. (1971). Le diagnostic du potentiel individuel. In M. Reuchlin (Ed.), *Traité de Psychologie Appliquée*, tome 4 (pp. 1-66). Paris : PUF.

PAQUAY, L (2012), « Quels référentiels de compétences ? Quels savoirs pour enseigner ? Pour quelle formation professionnalisante ? In, *Formation et pratiques d'enseignement en questions.N° 15.*

PASTRE, P (1999) , « Travail et compétences : un point de vue de didacticien » in, Activités de travail et dynamique des compétences, *Formation et emploi* N° 67.

PASTRE, P (2002), « Les compétences professionnelles et leur développement » in, *Revue de CFDT.*

PASTRE, P. (1997). « Didactique professionnelle et développement ». In, *Psychologie française*, 42(1), 89-100.

PASTRE, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». In, *Education Permanente*, 139, 13-35.

PASTRE, P. (2005). « La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action ». Dans P. Rabardel, & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 73-108). Toulouse : Octarès.

PASTRE, P. (2006). « Apprendre par l'action, apprendre par la simulation ».In, *Education Permanente*, 168, 205-216.

PASTRE, P. (2008). « Apprentissage et activité ». Dans Y. Lenoir, & P. Pastré (Éds.), *Didactique professionnelle et didactiques des disciplines en débat* (pp. 53-79). Toulouse : Octarès.

PASTRE, P., VERGNAUD, G., & MAYEN, P. (2006). « La didactique professionnelle. », in, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. P

PASTRE. P. MAYEN .P et VERGNAUD, G. (2006), « La didactique professionnelle ». In, *Revue française de pédagogie* N° 14.

PASTRE.P (2006) « Apprendre à faire ». , Apprendre et faire apprendre, In, E.Bourgeois
PEAUD, P. (2015). « Encourager, provoquer, accompagner le travail réflexif des enseignants-stagiaires : quels gestes professionnels pour les formateurs ? » In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*/, No 6, pp. 42-53.

PERRENOUD.Ph (1996). « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure », In *L'Éducateur*, N° 10, pp. 24-30

PERRENOUD, Ph (2003), « L'analyse de pratiques en questions », in *Les cahiers pédagogiques : Analysons nos pratiques 2*. N°416, Septembre.

PERRENOUD.Ph, (2001), « La pratique réflexive en éducation physique », in, *Eclairages*.

A.PLAZAOL, I.GIGER (2007), « La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé » In, *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. De boeck.

RODITI. (2003) « Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement. Le cas de la multiplication des nombres décimaux en sixième », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 23.2, La Pensée Sauvage. 183-216

ROGALSKI, J (2007), « L'approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant » In, *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*. Séminaire international : 11-15 juin 2007.

ROGALSKI.J (2004), « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions », In, *Activités*, volume 1 numéro 2 (consacré à la didactique professionnelle).

ROGER, L (2014), « Pour une meilleure compréhension du processus d'apprentissage professionnel dans la formation des maîtres », In *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Presse université d'Ottawa.

SACCOMANNO. B. (2016), « Modes d'engagement des stagiaires au prisme des représentations des formateurs », in, *Savoirs n°39*, Revue internationale de recherches en éducation et en formation des adultes, L'Harmattan.

TERRIER, P, (2009) « L'ergonomie cognitive », in *Psychologie cognitive et bases neurophysiologique du fonctionnement cognitif*, sous la direction de Ionescu, S et Blanchet. A (vol coordonné par Daniel Gaonac'h). PUF

TOURMEN. Cl, (2014), « Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions », in, *Savoirs, N° 36*, Revue internationale de recherches en éducation et en formation des adultes, L'Harmattan.

150/TOZZI. M. (2003). « Analyse des pratiques : où en sommes-nous ? In, *Les cahiers pédagogiques .Analyson nos pratiques 2*. N° 416, septembre.

VERGNAUD, G. (1985). « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation ». In, *Psychologie française*, 30(3, 4), 245-252.

VERGNAUD, G. (1990). « La théorie des Champs Conceptuels ». *Recherches en didactiques des mathématiques*, 10(2, 3), 133-170.

VERGNAUD. G, (1991), « La théorie des champs conceptuels », in *Recherche en didactique des mathématiques*, Vol n°23, éditions La pensée sauvage.

VERGNAUD, G. (1994), « Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schèmes et de champ conceptuel », in *Vingt ans de didactique des maths en France*. La pensée sauvage.

VERGNAUD.G (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In Barbier. J.M (Ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF

VERGNAUD.G (2001a). « Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance ». *Actes du colloque GDM*. In, *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de formation*, Jean Portugais (Ed) Montréal.

VERGNAUD, G. (2001). « Piaget visité par la didactique ». *Intellectica*, 33, 107-123.

Références 233

VERGNAUD, G. (2002). « Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance ». *GDM* (pp. 6-27). J. Portugais.

VERGNAUD G. (2003) La conceptualisation clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. In *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Actes de la DESCO. CRDP de l'Académie de Versailles, p 48-57. Suivi de Table ronde (pp.73-77).

VERGNAUD, G. (2008). « De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas ». In, *Travail et Apprentissages*

VEYRAC, H et BOUILLET-OUDOT, M-H, (2014) « Les conceptions de représentations de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants », in *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Presse université d'Ottawa

VINATIER, I (2014), « L'activité enseignante à la lumière de la pensée de l'enseignant », in, *Recherches et applications*, FDM N°56

WITTORSKI, R (2008). « La professionnalisation, » In *Savoirs*, 2

La Sitographie (webographie)

Clerc.N et Agogué, M (2015) « La méta-analyse, espace transitionnel de trans-formation en formation de formateurs », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 02 mai 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/1775> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1775

Compère, F & Vacher, Y. (2016). Séminaire d'Analyse de Pratiques Pédagogiques : un dispositif particulier. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, N° 7, pp 3-15. <http://www.analysedepratique.org/> (consulté le 10 novembre 2016)

Demaiziere, F(2008), « Le dispositif, un incontournable du moment », *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 2 | 2008, document alsic_v11_02-poi1, mis en ligne le 30 mars 2008, Consulté le 01 novembre 2016. URL : <http://alsic.revues.org/384>

Faingold, N (2014), « Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur. In *Revue d'analyse de pratiques professionnelles*. (3-pp.3-12) <http://www.analysedepratiques.org/?p=1221> (consulté 15 juin 2014).

Goigoux,R.(2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3 | Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009,

consulté le 07 juillet 2017. URL : <http://educationdidactique.revues.org/232> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.232

Kaiser.A & Kaiser.R (2009) « Métacognition et formation des adultes », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°12 | mis en ligne le 26 janvier 2011, consulté le 25 juin 2014. URL : <http://questionsvives.revues.org/463> ; DOI : 10.4000/questionsvives.463

Ramos .M. (2014) <http://det.fundp.ac.be/cefope/ressources/reflexivité/reflexivité> consulté le 25 novembre 2016.html

Péaud, P. (2015). Encourager, provoquer, accompagner le travail réflexif des enseignants-stagiaires : quels gestes professionnels pour les formateurs ? In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, N°6, pp. 42-53. <http://www.analysedepratique.org/?p=1833>. Consulté en janvier 2016.

Weill- Fassina. A (2016), « L'image opérative de Dimitri Ochanine en contexte », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (En lignes), 18-1, mis en ligne le 01 mai 2016, consulté le 08 juin 2017.URL : <http://pistes.revues.org/4655>

Les thèses

BENHOUHOU. Nabila, (2007), *L'enseignement du français en Algérie ; l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : Bilan et perspectives*, ENS de Bouzaréah.

DEROBERTMASURE. Antoine, (2012), *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université du MONS

JAMEAU. Alain, (2012). *Les connaissances mobilisées par les enseignants dans l'enseignement des sciences : analyse de l'organisation de l'activité et de ses évolutions*. Université de Bretagne occidentale - Brest.

MAGAKIAN Jean-Louis (2009), *Une perspective constructionniste des conservations stratégiques dans le processus d'idéation du dirigeant*. Thèse soutenue à Lyon 3, Université Jean Moulin

WAGENER. Bastien, (2011), *Développement et transmission de la métacognition*. Université d'Angers.

Mémoire de magister

MOUSSAOUI.Nassima (2007), *Pour une évaluation formative de productions écrites dans le cycle secondaire en Algérie*. Université Saad Dahleb- Blida

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....	14
Chapitre I : Motivation, contexte, questionnements et positionnements	
Chapitre I.1 : Contexte, motivation, questionnements : genèse d'une recherche	
I.1.1 Contexte, motivation, questionnement.....	24
I.1.2. Du contexte aux constats.....	29
I.1.3 Des constats à la problématique.....	30
I.1.4 De la problématique à la question de recherche.....	30
I.1.4 Hypothèses sur les constats.....	30
I.1.5 Pour quels objectifs.....	31
Chapitre I.2. : Positionnements épistémologique, théorique, méthodologique et éthique	
I.2. Posture épistémologique.....	32
I.2.1. L'épistémologie : quelle acception ?.....	32
I.2.2. Le paradigme : quelle acception ?.....	33
I.2.3. Un paradigme constructiviste : pourquoi ?.....	34
I.2.4. Positionnement théorique.....	36
I.2.5.Considérations méthodologiques	36
I.2.5.1 Une recherche action.....	36
I.2.5.2. Une approche qualitative.....	37
I.2.5.3. Une approche quantitative.....	38
I.2.5.4 Une triangulation.....	38
I.2.6. Considérations éthiques.....	38
Chapitre II : Le cadre conceptuel	
Chapitre II.1 La didactique professionnelle.....41	
II.1.1. Contexte d'émergence et origine.....	41
II.1.2. Les fondements théoriques.....	43
II.1.2.1 La psychologie du développement.....	43
II.1.2.1.2. Les apports de Piaget.....	43

1/ L'adaptation par accommodation et par assimilation.....	43
2/ La notion de schème et la notion d'abstraction.....	44
3/ La notion de schème et l'analyse de l'organisation de l'activité.....	46
4/ La notion de concept et la conceptualisation dans l'action.....	50
5/ La notion d'abstraction.....	52
6/ Les trois niveaux d'abstraction.....	54
II.1.2.1.3. Les apports de Vygotsky.....	54
1/ L'importance du langage.....	55
2/ Le concept et la généralisation.....	55
3/ La verbalisation.....	58
4/ Les types de verbalisation.....	58
II.1.2.2 L'ergonomie cognitive.....	61
1/ Contexte d'émergence.....	61
2/ Définitions.....	62
3/ La théorie de l'activité.....	64
4/ La distinction entre tâche et activité.....	65
5/ La forme prédicative et la forme opératoire de l'activité.....	69
6/ La structuration de l'action.....	70
7/ Les principes de la théorie de l'activité.....	70
II.1.2.3 La didactique des disciplines.....	73
1/ Définition.....	73
2/ La transposition didactique dans les situations professionnelles.....	74
3/ Transposition didactique et transfert de compétences professionnelles.....	76
4/ La notion de situation.....	77
5/ La didactique des disciplines et la didactique professionnelle : quelles articulations.....	78
6/ L'activité langagière entre « <i>l'agir professionnel et l'agir communicationnel</i> ».....	78
7/ Le geste professionnel.....	81
II.1.2.4 L'ingénierie de la formation.....	83
1/ L'ingénierie de la formation et la didactique professionnelle.....	83

2/ Approche linguistique.....	84
3/ Définition de l'ingénierie de la formation.....	85
4/ Composantes de la formation.....	86
5/ Les étapes de l'ingénierie de la formation.....	86
6/ Les enjeux de l'ingénierie de la formation.....	88
Chapitre II.2 Les compétences professionnelles.....	90
II.2.1. La notion de compétence.....	90
II.2.2. Le concept de compétence : évolution ou rupture de paradigme ?.....	90
II.2.3. La notion de compétence en linguistique.....	91
II.2.4. La notion de compétence en psychologie cognitive.....	91
II.2.5. La notion de compétence en psychologie du travail.....	92
II.2.6. Le concept de compétence en didactique	95
II.2.7. Compétences professionnelles et professionnalisation.....	99
II.2.7.1. Qu'est-ce qu'une profession ?.....	99
II.2.7.2. Qu'est-ce que la professionnalisation ?.....	100
II.2.7.3. Les types de professionnalisation.....	101
II.2.7.4. Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle ?.....	102
II.2.7.5. Le geste professionnel.....	105
II.2.7.6. Les savoirs-enseignants.....	105
II.2.7.7. Comment les compétences professionnelles se construisent-elles ?.....	107
II.2.7.8. Qu'est-ce qu'un enseignant-professionnel ?	108
II.2.7.9. La spécificité de la profession enseignante.....	109
II.2.7.10. Les différents savoirs de l'enseignant-professionnel.....	110
Chapitre II.3 La métacognition et la réflexivité.....	113
II.3.1 Métacognition et développement des compétences professionnelles.....	113
II.3.2 Contexte d'apparition du concept de métacognition.....	115
II.3.3. Les fondements théoriques de la métacognition.....	115
II.3.4. Approche linguistique du terme.....	116
II.3.5 Les différentes approches du concept.....	117

II.3.6 Les composantes de la métacognition.....	121
II.3.7 Les connaissances métacognitives.....	123
II.3.8 La gestion de l'activité mentale.....	125
II.3.9 La régulation.....	126
II.3.10 La prise de conscience de l'activité mentale.....	128
II.3.11 Métacognition et Méta connaissances.....	133
Chapitre II.3.2 La réflexivité.....	135
II.3.2.1 Contexte d'émergence et approche linguistique.....	135
II.3.2.2. Essai de définition.....	136
II.2.2.3 Qu'est-ce qu'un praticien réflexif ?.....	139
II.2.3.4 Les modèles de réflexivité.....	141
1/ Le modèle de Van Manen (1977).....	141
2/ Le modèle de Kolb (1984).....	143
3/ Le modèle Spark et al (1990).....	143
4/ Le modèle de Zeichner et Liston (1990).....	144
5/ Le modèle de Schön (1994).....	145
6/ Le modèle de Korthagen (2001).....	146
7/ Le modèle de Jorro (2005).....	147
II.3.2.5 La réflexivité : attitude, posture ou compétence ?.....	148
Synthèse du cadre conceptuel.....	151
Chapitre III Justification des choix méthodologiques, collecte et analyse des données	
III. Justification des choix méthodologiques et rappels.....	153
III.1. Outil d'investigation N°1 : La recherche documentaire.....	156
III.1.1. Les objectifs de la recherche documentaire.....	156
III.1.2. Vérification des hypothèses.....	156
III.1.3 Préalable définitoire.....	156
III.1.4 Analyse des programmes et des documents d'accompagnement du cycle secondaire.....	157
III-1.4.1 Le programme et le document d'accompagnement de la 1 ^{ière} AS.....	158
1. Le programme de la 1 ^{ière} AS.....	158
2. Le document d'accompagnement de la 1 ^{ière} AS.....	161

III-1.4.2. Le programme et le document d'accompagnement de la 2 ^{ième} AS.....	162
1. Le programme de la 2 ^{ième} AS.....	162
2. Le document d'accompagnement de la 2 ^{ième} AS.....	162
III-1.4.3. Le programme et le document d'accompagnement de la 3 ^{ième} AS.....	164
1. Le programme de la 3 ^{ième} AS.....	164
2. Le document d'accompagnement de la 3 ^{ième} AS.....	167
III.1.5. Résultats de l'analyse des programmes et des documents d'accomapgnement.....	168
III.1.6 La loi d'orientation du 23 janvier 2008.....	169
III.1.7. Résultats de l'analyse de la loi d'orientation.....	172
III.1.8 Résultats de la recherche documentaire.....	173
III.2 Outil d'investigation N°2 : Le questionnaire.....	178
III.2.1 Les objectifs du questionnaire.....	178
III.2.2 Vérification de l'hypothèse.....	178
III.2.3. Modalités et condition de passation du questionnaire.....	
III.2.4 Présentation du questionnaire.....	167
III.2.5 Collecte et analyse des données.....	168
III.2.6 Résultats de l'analyse du questionnaire.....	205
III.3 Outil d'investigation N°3 : Les observations de classe.....	208
III.3.1 Les objectifs des observations.....	208
III.3.2 La programmation des observations.....	208
III.3.3 Les dimensions constitutives des observations	209
1/ Organisation matérielle.....	209
2/ Organisation temporelle.....	209
III.3.4 Présentation des cours	210
III.3.5 Résultats des observations.....	203
III.3.6 Analyse d'un épisode de cours.....	210
III.3.7 Résultats de l'analyse.....	215
III.4 Outil d'investigation N°4 : Les entretiens.....	316
III.4.1 Les objectifs des entretiens.....	316
III.4.2 Vérification de l'hypothèse.....	216

III.4.3 Des entretiens semi directifs	216
III.4.4 Des pré-entretiens.....	216
III.4.5 Le guide de l’entretien.....	216
III.4.6 Justification du choix des enseignantes.....	217
III.4.7 Codification et transcription des entretiens.....	218
III.4.8 Approche des entretiens.....	219
III.4.9 Traitement des données.....	221
1/Dimension didactique.....	221
2/ Dimension pédagogique.....	227
3/ Dimension réflexive, recul et distanciation.....	231
4/ Rapports à l’institution.....	248
III.4.8 Résultats de l’analyse des entretiens.....	251
III.5 Analyse de l’organisation de l’activité chez les quatre enseignantes.....	262
III.6 Que retenir de l’analyse des entretiens et de l’organisation de l’activité	266
Synthèse des résultats de l’analyse des données collectées.....	268
Chapitre IV. Le dispositif de formation.....	272
IV.1 Quel contexte institutionnel.....	272
IV.2. Un dispositif dans le dispositif.....	273
IV.3. Les paradigmes de référence.....	274
IV.4. La méthodologie adoptée.....	274
IV.5. La programmation.....	275
IV.6. Les apports théoriques.....	277
IV.7. Activité /1 : le jeu des mots associés.....	277
IV.7.1 Présentation de l’activité.....	277
IV.7.1 Résultats de l’activité.....	278
IV.8. Activité N°2 : GEASE.....	287
IV.8.1.Présentation de l’activité.....	287
IV.8.2 Déroulement de l’activité.....	288
IV.8.2.1 Moment/1 : l’exposé de la situation.....	288

IV.8.2.2. Moment/2 : le questionnement par le groupe.....	290
IV.8.2.3. Moment/3 : la formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives.....	291
IV.8.2.4. Moment/4 : réaction de l'exposant aux hypothèses interprétatives.....	292
IV.8.2.5. Moment/5 : méta-analyse.....	293
IV.8.2.6 Analyse et retour sur l'activité N°2.....	296
IV.9. Activité N°3 : la projection du cours et la vidéoscopie	301
IV.9.1 Présentation de l'activité.....	301
IV.9.2 Contexte de l'activité.....	301
IV.9.2 Objectifs.....	301
IV.9.4 Présentation du cours filmé.....	302
IV.9.5 Déroulement de l'activité.....	303
IV.9.6 Ressenti et réactions du groupe des 21.....	304
IV.9.7 Analyse du ressenti des groupe des 21.....	305
IV.9.9 Autoconfrontation de l'enseignante E/F.....	308
IV.9.10 Retour sur les activités proposées dans GEASE.....	309
IV. 9.11 Synthèse des activités du dispositif.....	311
Conclusion générale et perspectives.....	314
Références bibliographiques.....	333
Table des matières.....	343
Les documents annexes.....	351

LES DOCUMENTS ANNEXES

ANNEXE N° 1

Le questionnaire administré aux enseignants de langue française du cycle secondaire

Chères collègues, chers collègues, ce questionnaire vous est destiné, je vous prierai de le remplir en essayant de rester fidèles à vos pratiques de classe, soyez-en remerciés d'avance.

I- Variables d'identification

Sexe : Femme :

Homme :

Age :

Diplôme :

Licence de français

Licence d'interprétariat / traduction :

Autres :

.....

Année d'obtention :

Université ou école normale supérieure :

Profil :

Titulaire :

Stagiaire :

Contractuel :

Ancienneté :

Echelon :

II – Interactions verbales en classe

1/ Vous donnez la parole à vos élèves :

- souvent

-rarement

-jamais

2/ Dans quelle situation d'interlocution leur donnez-vous la parole ?

Pour répondre à vos questions,

Pour répondre à une question d'un camarade,

Pour vous demander des explications /explicitations,

Pour apporter d'autres informations,

Pour proposer des suggestions,

Pour réagir au propos d'une camarade.

3/ Pensez-vous que les échanges verbaux participent à l'acquisition d'une langue étrangère ?

Oui

Si oui, donnez un exemple de situation au cours de laquelle les élèves apprennent grâce aux échanges verbaux ?

.....
.....
.....
.....

Si non, donnez une raison susceptible d'entraver les interactions verbales entre les apprenants.

.....
.....
.....
.....
.....

4/ Permettez-vous à vos élèves de verbaliser une « action » lors d'une situation d'apprentissage ?

Oui Non

Si oui, justifiez votre

réponse :

.....

.....

.....

.....

Si non, justifiez votre

réponse :

.....

.....

.....

.....

5/ Vous leur demandez de verbaliser leurs actions :

Pendant l'exécution d'une tâche ?

Après l'exécution d'une tâche ?

6/ Justifiez chacune de vos réponses :

.....

.....

.....

.....

7/ Quels facteurs pourraient, selon vous, entraver la verbalisation des vos élèves ?

.....

.....

.....

.....

II- Journées consacrées à la coordination

8/Des journées de coordination sont-elles programmées au sein de votre établissement ?

Oui

Non

9/Combien de journées organisez-vous par :

Semaine :

Mois :

Trimestre :

10/ A quoi consacrez-vous ces journées ?

Citez les différentes tâches par ordre de fréquence.

.....
.....
.....
.....

11/ Quels objectifs assignez-vous à ces journées de coordination ? Citez-en quatre par ordre d'importance

-----.....

III- Observation de cours

12/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours animées par vos collègues ?

Oui

Non

13 / Ces collègues, sont :

Titulaires :

Stagiaires :

Contractuels :

14/ Ces visites sont effectuées à la demande de :

Vos collègues ?

Votre chef d'établissement ?

Votre inspecteur ?

15/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours chez des collègues exerçant dans d'autres établissements ?

Oui

Non

Si oui, dites pourquoi :

.....
.....
.....

Si non, dites pourquoi :

.....
.....
.....
.....

16/Après avoir assisté à des séances de cours, que faites-vous ?

.....
.....
.....

17/ Quels objectifs assignez-vous à ces observations de classe ?

.....
.....
.....

18/Selon vous, quelles conditions devrait-on réunir pour que les journées de coordination soient efficaces ?

.....
.....
..... 1

19/ Quels avantages pourriez-vous tirer des observations de classe ?

.....
.....
.....

20 / Les observations de classe pourraient-elles présenter des inconvénients ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse.

.....
.....
.....

21/ Selon vous, quelles compétences professionnelles devrait avoir un enseignant –réflexif et métacognitif ? Citez en quatre :

.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration

Chères collègues ,chers collègues , ce questionnaire vous est destiné, je vous prierai de le remplir en essayant de rester fidèles à vos pratiques de classe, soyez-en remerciés d'avance .

Sexe : Femme :

Homme :

Age : 54 ans

Diplômes : Licence

Licence de français

Licence d'interprétariat / traduction :

Autres : Licence d'Allemand

Année d'obtention du diplôme : ..1980.....

Université ou école normale supérieure : Université d'Alger

Profil :

Titulaire :

Stagiaire :

Contractuel :

Nombre d'années d'ancienneté :

Echelon :

I - PRATIQUES DE CLASSE :

Avec laquelle (ou lesquelles) des propositions contenues dans chacun des tableaux êtes -vous d'accord :

Tableau n°1

1/ Les objectifs et les contenus sont de la responsabilité de l'enseignant.	<input type="checkbox"/>
2/ Les objectifs et les contenus doivent être négociés avec les apprenants.	<input checked="" type="checkbox"/>
3/ Les objectifs et les contenus doivent être choisis par les apprenants.	<input type="checkbox"/>

Tableau n°7

1/ Il faut privilégier la correction linguistique au détriment de la communication	
2/ Il faut moduler la correction linguistique et la communication.	X
3/ Il est faut privilégier la communication au détriment de la correction linguistique.	

2/ Faut-il, selon vous, recourir à la langue maternelle en classe de langue étrangère ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

.....

.....

.....

Si non, pourquoi ?

En recourant à la langue maternelle, l'élève ne fait pas assez d'efforts pour comprendre et pour réfléchir en langue étrangère.

3/ A quel moment de la séquence d'apprentissage avez-vous recours à l'évaluation ?

Généralement à la fin de la séquence

.....

.....

4/ Quelles fonctions assignez-vous à chaque évaluation ?

.....

.....

.....

5/ Vous donnez la parole à vos élèves :

- Souvent

- Rarement

- Jamais

6/ Dans quelle situation d'interlocution leur donnez-vous la parole ?

- Pour répondre à vos questions,
- Pour répondre à une question d'un camarade,
- Pour vous demander des explications,
- Pour apporter d'autres informations,
- Pour proposer des suggestions,
- Pour réagir au propos d'un camarade,

7/ Pensez-vous que les échanges verbaux participent à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Oui Non

Si oui, donnez un exemple de situation au cours de laquelle les élèves apprennent grâce aux échanges verbaux ?

..... Dans un débat (Le Pour et le Contre)
..... Dans une interview
.....

Si non, donnez une raison susceptible d'entraver les interactions verbales entre les apprenants.

II- COORDINATION :

1/Des journées de coordination sont-elles programmées au sein de votre établissement ?

Oui Rarement Non

2/Combien de journées organisez-vous par :

Semaine :
Mois :
Trimestre :

3/ A quoi consacrez-vous ces journées ?

Citez les différentes tâches par ordre de fréquence.

..... Pour l'élaboration des sujets de composition
.....
.....

4/ Quels objectifs assignez-vous à ces journées de coordination ?

.....
.....
.....

4 / Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours animées par vos collègues ?

Oui Non

5 / Ces collègues, sont :

Titulaires :
Stagiaires :
Contractuels :

6/ Ces visites sont effectuées à la demande de :

Vos collègues ?

Votre chef d'établissement ?

Votre inspecteur ?

7/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours chez des collègues exerçant dans d'autres établissements ?

Oui

Non

Si oui, dites pourquoi :

Si non, dites pourquoi :

8/ Après avoir assisté à des séances de cours, que faites-vous ?

9/ Quels objectifs assignez-vous à ces observations de classe ?

10/ Selon vous, quelles conditions devrait-on réunir pour que les journées de coordination soient efficaces ?

11/ Quels avantages pourriez-vous tirer des observations de classe ?

12 / Les observations de classe pourraient-elles présenter des inconvénients ?

Oui

Non

-Justifiez votre réponse.

.....
.....
.....
.....

14/ Selon vous , quel/les compétences professionnelles devraient avoir un enseignant –réflexif ?

.....
.....
.....
.....

Chères collègues, chers collègues, ce questionnaire vous est destiné, je vous prierai de le remplir en essayant de rester fidèles à vos pratiques de classe, soyez-en remerciés d'avance.

Sexe : Femme :

Homme :

Age : 57 ans

Diplômes :

Licence de français

Licence d'interprétariat / traduction :

Autres : Licence en psychologie.....

Année d'obtention du diplôme : 1981

Université ou école normale supérieure : Université d'Alpes.....

Profil :

Titulaire :

Stagiaire :

Contractuel :

Nombre d'années d'ancienneté : 29

Echelon : 10

I - PRATIQUES DE CLASSE :

Avec laquelle (ou lesquelles) des propositions contenues dans chacun des tableaux êtes-vous d'accord :

Tableau n°1

1/ Les objectifs et les contenus sont de la responsabilité de l'enseignant.

2/ Les objectifs et les contenus doivent être négociés avec les apprenants.

3/ Les objectifs et les contenus doivent être choisis par les apprenants.

Tableau n°7

1/ Il faut privilégier la correction linguistique au détriment de la communication	
2/ Il faut moduler la correction linguistique et la communication.	X
3/ Il est faut privilégier la communication au détriment de la correction linguistique.	

2/ Faut-il, selon vous, recourir à la langue maternelle en classe de langue étrangère ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

.....

.....

.....

Si non, pourquoi ?

Recourir à la langue maternelle n'est pas une bonne solution car ce fait provoquer beaucoup de problèmes linguistiques y compris des interférences.

3/ A quel moment de la séquence d'apprentissage avez-vous recours à l'évaluation ?

Au moment de l'évaluation formative, celle certificative et sans oublier l'évaluation sommative.

4/ Quelles fonctions assignez-vous à chaque évaluation ?

.....

.....

.....

5/ Vous donnez la parole à vos élèves :

- Souvent

- Rarement

- Jamais

6/ Dans quelle situation d'interlocution leur donnez-vous la parole ?

- Pour répondre à vos questions,
- Pour répondre à une question d'un camarade,
- Pour vous demander des explications,
- Pour apporter d'autres informations,
- Pour proposer des suggestions,
- Pour réagir au propos d'un camarade.

7/ Pensez-vous que les échanges verbaux participent à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Oui

Non

Si oui, donnez un exemple de situation au cours de laquelle les élèves apprennent grâce aux échanges verbaux ?

* Les débats d'idées, les exposés, les productions orales.

Si non, donnez une raison susceptible d'entraver les interactions verbales entre les apprenants.

II- COORDINATION :

1/ Des journées de coordination sont-elles programmées au sein de votre établissement ?

Oui

Non

2/ Combien de journées organisez-vous par :

Semaine :

Mois : 1

Trimestre : 4

3/ A quoi consacrez-vous ces journées ?

Citez les différentes tâches par ordre de fréquence.

* Discuter les devoirs et les compositions.
* Discuter les cours présentés par les enseignants.

4/ Quels objectifs assignez-vous à ces journées de coordination ?

Chaque journée de coordination a des objectifs spécifiques.

4 / Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours animées par vos collègues ?

Oui

Non

5 / Ces collègues, sont :

Titulaires :

Stagiaires :

Contractuels :

6/ Ces visites sont effectuées à la demande de :

Vos collègues ?
Votre chef d'établissement ?
Votre inspecteur ?

7/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours chez des collègues exerçant dans d'autres établissements ?

Oui Non

Si oui, dites pourquoi :

Pour encadrer un professeur stagiaire (Débutant).

Si non, dites pourquoi :

8/ Après avoir assisté à des séances de cours, que faites-vous ?

* Rédaction d'un compte rendu.
* Discussion avec les professeurs présents des points soulevés lors de l'observation (des séances de cours).

9/ Quels objectifs assignez-vous à ces observations de classe ?

Apprendre, faire apprendre au professeur encadré la meilleure démarche à suivre pour enseigner. (Plus ou moins meilleure).

10/ Selon vous, quelles conditions devrait-on réunir pour que les journées de coordination soient efficaces ?

* Convocés dans l'emploi du temps un horaire qui conviendrait à l'ensemble des professeurs de la matière.
* Discuter et rendre compte des observations soulevées lors des cours présentés.

11/ Quels avantages pourriez-vous tirer des observations de classe ?

12/ Les observations de classe pourraient-elles présenter des inconvénients ?

Oui Non

-Justifiez votre réponse.

Il n'y a pas de cours modèle / La méthode change en fonction du public enseigné.

14/ Selon vous , quelles compétences professionnelles devraient avoir un enseignant –réflexif ?

.....

.....

.....

.....

Chères collègues ,chers collègues , ce questionnaire vous est destiné, je vous prierai de le remplir en essayant de rester fidèles à vos pratiques de classe, soyez-en remerciés d'avance .

Sexe : Femme :

Homme :

Age : 35 ans

Diplômes :

Licence de français

Licence d'interprétariat / traduction :

Autres :

Année d'obtention du diplôme : 2001

Université ou école normale supérieure : Université de Blida

Profil :

Titulaire :

Stagiaire :

Contractuel :

Nombre d'années d'ancienneté : 11

Echelon : 3

I - PRATIQUES DE CLASSE :

Avec laquelle (ou lesquelles) des propositions contenues dans chacun des tableaux êtes -vous d'accord :

Tableau n°1

1/ Les objectifs et les contenus sont de la responsabilité de l'enseignant.	
2/ Les objectifs et les contenus doivent être négociés avec les apprenants.	<input checked="" type="checkbox"/>
3/ Les objectifs et les contenus doivent être choisis par les apprenants.	

Tableau n°7

1/ Il faut privilégier la correction linguistique) au détriment de la communication	
2/ Il faut moduler la correction linguistique et la communication.	X
3/ Il est faut privilégier la communication au détriment de la correction linguistique.	

2/ Faut-il, selon vous, recourir à la langue maternelle en classe de langue étrangère ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

.....

.....

.....

Si non, pourquoi ?

.....

.....

.....

3/ A quel moment de la séquence d'apprentissage avez-vous recours à l'évaluation ?

*Après la compréhension de l'écrit pour comparer avec l'évaluation
linguistique et après la correction de l'expression écrite*

4/ Quelles fonctions assignez-vous à chaque évaluation ?

.....

.....

.....

5/ Vous donnez la parole à vos élèves :

- Souvent

- Rarement

- Jamais

6/ Dans quelle situation d'interlocution leur donnez-vous la parole ?

- Pour répondre à vos questions,
- Pour répondre à une question d'un camarade,
- Pour vous demander des explications,
- Pour apporter d'autres informations,
- Pour proposer des suggestions,
- Pour réagir au propos d'un camarade,

7/ Pensez-vous que les échanges verbaux participent à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Oui

Non

Si oui, donnez un exemple de situation au cours de laquelle les élèves apprennent grâce aux échanges verbaux ?

- Pour donner une opinion personnelle après une étude de Texte (CE)*
- Au moment du choix ou négociation des thèmes de projets à réaliser et dans la (compas) l'expression orale

Si non, donnez une raison susceptible d'entraver les interactions verbales entre les apprenants.

II- COORDINATION :

1/ Des journées de coordination sont-elles programmées au sein de votre établissement ?

Oui

Non

2/ Combien de journées organisez-vous par :

Semaine :

2

Mois :

Trimestre :

3/ A quoi consacrez-vous ces journées ?

Citez les différentes tâches par ordre de fréquence.

Pour le choix des Textes et des activités de langues

Pour faire des sujets d'examens.

4/ Quels objectifs assignez-vous à ces journées de coordination ?

Travailler les mêmes supports et présenter des sujets d'examens de qualité

4/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours animées par vos collègues ?

Oui

Non

5/ Ces collègues, sont :

Titulaires :

Stagiaires :

Contractuels :

6/ Ces visites sont effectuées à la demande de :

Vos collègues ?

Votre chef d'établissement ?

Votre inspecteur ?

7/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours chez des collègues exerçant dans d'autres établissements ?

Oui

Non

Si oui, dites pourquoi :

Si non, dites pourquoi :

Faute de temps

8/ Après avoir assisté à des séances de cours, que faites-vous ?

On dégage les observations

9/ Quels objectifs assignez-vous à ces observations de classe ?

L'entraide entre les collègues

10/ Selon vous, quelles conditions devrait-on réunir pour que les journées de coordination soient efficaces ?

Utiliser "l'audiovisuel" et travailler des choses nouvelles.

11/ Quels avantages pourriez-vous tirer des observations de classe ?

Découvrir nos propres lacunes et faire la critique "positive" et "négative".

12/ Les observations de classe pourraient-elles présenter des inconvénients ?

Oui

Non

-Justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

.....

14/ Selon vous , quelles compétences professionnelles devraient avoir un enseignant –réflexif ?

.....

.....

.....

.....

Chères collègues , chers collègues , ce questionnaire vous est destiné, je vous prierai de le remplir en essayant de rester fidèles à vos pratiques de classe, soyez-en remerciés d'avance .

Sexe : Femme :

Homme :

Age : 25 ans .

Diplômes : licence de français (E.N.S)

Licence de français

Licence d'interprétariat / traduction :

Autres :

Année d'obtention du diplôme : 2010

Université ou école normale supérieure : ENS de Bourges

Profil :

Titulaire :

Stagiaire :

Contractuel :

Nombre d'années d'ancienneté : 2

Echelon : 00

I - PRATIQUES DE CLASSE :

Avec laquelle (ou lesquelles) des propositions contenues dans chacun des tableaux êtes -vous d'accord :

Tableau n°1

1/ Les objectifs et les contenus sont de la responsabilité de l'enseignant.	
2/ Les objectifs et les contenus doivent être négociés avec les apprenants.	X
3/ Les objectifs et les contenus doivent être choisis par les apprenants.	

Tableau n°7

1/ Il faut privilégier la correction linguistique au détriment de la communication	
2/ Il faut moduler la correction linguistique et la communication.	X
3/ Il est faut privilégier la communication au détriment de la correction linguistique.	

2/ Faut-il, selon vous, recourir à la langue maternelle en classe de langue étrangère ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

.....

Si non, pourquoi ?

Recourir à la langue maternelle n'est pas une
 bonne solution car ce fait provoquera beaucoup de
 lacunes et compris les interférences.

3/ A quel moment de la séquence d'apprentissage avez-vous recours à l'évaluation ?

Au moment de l'évaluation formative ou
 celle certificative

4/ Quelles fonctions assignez-vous à chaque évaluation ?

.....

5/ Vous donnez la parole à vos élèves :

- Souvent
- Parfois
- Jamais

6/ Dans quelle situation d'interlocution leur donnez-vous la parole ?

- Pour répondre à vos questions,
- Pour répondre à une question d'un camarade,
- Pour vous demander des explications,
- Pour apporter d'autres informations,
- Pour proposer des suggestions,
- Pour réagir au propos d'un camarade.

7/ Pensez-vous que les échanges verbaux participent à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Oui

Non

Si oui, donnez un exemple de situation au cours de laquelle les élèves apprennent grâce aux échanges verbaux ?

- Les exposés - Les productions orales
- Compréhension orale

Si non, donnez une raison susceptible d'entraver les interactions verbales entre les apprenants.

.....
.....
.....

II- COORDINATION :

1/ Des journées de coordination sont-elles programmées au sein de votre établissement ?

Oui

Non

2/ Combien de journées organisez-vous par :

Semaine :

Mois : 1

Trimestre : 4

3/ A quoi consacrez-vous ces journées ?

Citez les différentes tâches par ordre de fréquence.

- Discussions ~~et~~ programme, les devoirs, les compositions, des cours présentés par les profs.

4/ Quels objectifs assignez-vous à ces journées de coordination ?

Je pense que trois heures sont insuffisantes pour répondre.

4 / Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours animées par vos collègues ?

Oui

Non

5 / Ces collègues, sont :

Titulaires :

Stagiaires :

Contractuels :

6/ Ces visites sont effectuées à la demande de :

Vos collègues ?

Votre chef d'établissement ?

Votre inspecteur ?

7/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours chez des collègues exerçant dans d'autres établissements ?

Oui Non

Si oui, dites pourquoi :

Car c'étaient des cours programmés lors des séminaires de la formation.

Si non, dites pourquoi :

8/ Après avoir assisté à des séances de cours, que faites-vous ?

- Un compte rendu
- Une discussion avec la coordinatrice afin de mieux appréhender.

9/ Quels objectifs assignez-vous à ces observations de classe ?

- Apprendre à enseigner en relevant toute astuce ou démarche efficace et l'opération d'enseignement.

10/ Selon vous, quelles conditions devrait-on réunir pour que les journées de coordination soient efficaces ?

- Lieu et temps qui associent les profs.
- Une discussion après chaque séance.
- Un compte rendu pour les synthétiser.

11/ Quels avantages pourriez-vous tirer des observations de classe ?

12/ Les observations de classe pourraient-elles présenter des inconvénients ?

Oui

Non

-Justifiez votre réponse.

L'observateur qui prend ses cours pour
modèle risque d'appliquer la démarche
observée sur un public différent de celui observé
en négligeant aussi que chaque classe est un cas.

14/ Selon vous, quelles compétences professionnelles devraient avoir un enseignant -réflexif ?

.....

.....

.....

.....

Chères collègues ,chers collègues , ce questionnaire vous est destiné, je vous prierai de le remplir en essayant de rester fidèles à vos pratiques de classe, soyez-en remerciés d'avance .

Sexe : Femme :

Homme :

Age : 42

Diplômes :

Licence de français

Licence d'interprétariat / traduction :

Autres :

Année d'obtention du diplôme : 2001

Université ou école normale supérieure : université Saad Dabab

Profil :

Titulaire :

Stagiaire :

Contractuel :

Nombre d'années d'ancienneté : 11

Echelon : 3^{eme}

I - PRATIQUES DE CLASSE :

Avec laquelle (ou lesquelles) des propositions contenues dans chacun des tableaux êtes -vous d'accord :

Tableau n°1

1/ Les objectifs et les contenus sont de la responsabilité de l'enseignant.

2/ Les objectifs et les contenus doivent être négociés avec les apprenants.

3/ Les objectifs et les contenus doivent être choisis par les apprenants.

X

Tableau n°7

1/ Il faut privilégier la correction linguistique) au détriment de la communication	
2/ Il faut moduler la correction linguistique et la communication.	X
3/ Il est faut privilégier la communication au détriment de la correction linguistique.	

2/ Faut-il, selon vous, recourir à la langue maternelle en classe de langue étrangère ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

Je trouve que c'est plus efficace d'apprendre une langue étrangère par rapport à la langue maternelle.

Si non, pourquoi ?

.....

3/ A quel moment de la séquence d'apprentissage avez-vous recours à l'évaluation ?

J'ai recours à l'évaluation tout au long de la séquence.

4/ Quelles fonctions assignez-vous à chaque évaluation ?

des fonctions formatives

5/ Vous donnez la parole à vos élèves :

- Souvent

- rarement

- jamais

6/ Dans quelle situation d'interlocution leur donnez-vous la parole ?

- Pour répondre à vos questions,
- Pour répondre à une question d'un camarade,
- Pour vous demander des explications,
- Pour apporter d'autres informations,
- Pour proposer des suggestions,
- Pour réagir au propos d'un camarade,

7/ Pensez-vous que les échanges verbaux participent à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Oui

Non

Si oui, donnez un exemple de situation au cours de laquelle les élèves apprennent grâce aux échanges verbaux ?

aux cours de toute les séances d'expression
orale

Si non, donnez une raison susceptible d'entraver les interactions verbales entre les apprenants.

II- COORDINATION :

1/ Des journées de coordination sont-elles programmées au sein de votre établissement ?

Oui

Non

2/ Combien de journées organisez-vous par :

Semaine :

Mois :

Trimestre :

3/ A quoi consacrez-vous ces journées ?

Citez les différentes tâches par ordre de fréquence.

compréhension / production /
compréhension orale

4/ Quels objectifs assignez-vous à ces journées de coordination ?

coformation

4/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours animées par vos collègues ?

Oui

Non

5/ Ces collègues, sont :

Titulaires :

Stagiaires :

Contractuels :

-Justifiez votre réponse.

dans ces cas les actes sont justifiés
ne c'est le fait la

14/ Selon vous , quelles compétences professionnelles devraient avoir un enseignant -réflexif ?

.....

.....

.....

.....

Chères collègues, chers collègues, ce questionnaire vous est destiné, je vous prierai de le remplir en essayant de rester fidèles à vos pratiques de classe, soyez-en remerciés d'avance.

Sexe : Femme :

Homme :

Age : 35 ans.

Diplômes : Doctorat en Médecine vétérinaire.

Licence de français

Licence d'interprétariat / traduction :

Autres : Doctorat en Médecine vétérinaire.

Année d'obtention du diplôme : 2000.

Université ou école normale supérieure : Ecole nationale vétérinaire.

Profil : Prof. d'enseignement secondaire.

Titulaire :

Stagiaire :

Contractuel :

Nombre d'années d'ancienneté : 10

Echelon : 3

I - PRATIQUES DE CLASSE :

Avec laquelle (ou lesquelles) des propositions contenues dans chacun des tableaux êtes-vous d'accord :

Tableau n°1

1/ Les objectifs et les contenus sont de la responsabilité de l'enseignant.	Oui
2/ Les objectifs et les contenus doivent être négociés avec les apprenants.	Non
3/ Les objectifs et les contenus doivent être choisis par les apprenants.	Non

Tableau n°7

1/ Il faut privilégier la correction linguistique au détriment de la communication	<input checked="" type="checkbox"/>
2/ Il faut moduler la correction linguistique et la communication.	
3/ Il est faut privilégier la communication au détriment de la correction linguistique.	

2/ Faut-il, selon vous, recourir à la langue maternelle en classe de langue étrangère ?

Oui Non

Si oui, pourquoi ?

La majorité des élèves n'ont pas une base en français pour les attirer aux cours vu leur niveau.

Si non, pourquoi ?

3/ A quel moment de la séquence d'apprentissage avez-vous recours à l'évaluation ?

la production écrite

4/ Quelles fonctions assignez-vous à chaque évaluation ?

la rédaction du sujet en classe
l'auto-correction
l'auto-évaluation

5/ Vous donnez la parole à vos élèves :

- Souvent

- Parfois

- jamais

6/ Dans quelle situation d'interlocution leur donnez-vous la parole ?

- Pour répondre à vos questions,
- Pour répondre à une question d'un camarade,
- Pour vous demander des explications,
- Pour apporter d'autres informations,
- Pour proposer des suggestions,
- Pour réagir au propos d'un camarade,

7/ Pensez-vous que les échanges verbaux participent à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Oui

Non

Si oui, donnez un exemple / la situation au cours de laquelle les élèves apprennent grâce aux échanges verbaux ?

..... Débat sur un sujet d'expression orale

Si non, donnez une raison susceptible d'entraver les interactions verbales entre les apprenants.

II- COORDINATION :

1/ Des journées de coordination sont-elles programmées au sein de votre établissement ?

Oui

Non

2/ Combien de journées organisez-vous par :

Semaine :

Mois :

Trimestre :

3/ A quoi consacrez-vous ces journées ?

Citez les différentes tâches par ordre de fréquence.

..... La démarche du projet et des séquences de ce projet

..... Le choix des sujets d'examen

4/ Quels objectifs assignez-vous à ces journées de coordination ?

..... La démarche de chaque activité dans une séquence

4 / Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours animées par vos collègues ?

Oui

Non

5 / Ces collègues, sont :

Titulaires :

Stagiaires :

Contractuels :

6/ Ces visites sont effectuées à la demande de :

Vos collègues ?

Votre chef d'établissement ?

Votre inspecteur ?

7/ Vous arrive-t-il d'assister à des séances de cours chez des collègues exerçant dans d'autres établissements ?

Oui

Non

Si oui, dites pourquoi :

.....
.....
.....

Si non, dites pourquoi :

Il n'y a pas de contact entre ces collègues

.....
.....

8/ Après avoir assisté à des séances de cours, que faites-vous ?

.....
.....
.....

9/ Quels objectifs assignez-vous à ces observations de classe ?

.....
.....
.....

10/ Selon vous, quelles conditions devaient-on réunir pour que les journées de coordination soient efficaces ?

Il faut d'abord que nous aurions un coordinateur puis c'est au chef d'établissement d'organiser ces journées pour que les autres collègues les fassent.

11/ Quels avantages pourriez-vous tirer des observations de classe ?

Reconnaître ses défauts et lacunes et les corriger surtout en absence d'inspection.

12 / Les observations de classe pourraient-elles présenter des inconvénients ?

Oui

Non

-Justifiez votre réponse.

Elles sont toujours au lieu de fait du prof : pour améliorer son travail

14/ Selon vous , quelles compétences professionnelles devraient avoir un enseignant -réflexif ?

.....
.....
.....
.....

ANNEXE N° 3

Le guide de l'entretien(adapté)

Question /1 : Quel était le contexte de votre intervention (établissement- niveau- nombre d'élèves- moment de la journée- quelle activité ?) Quel était l'objectif de votre activité ? Dans quel projet, quelle séquence, quel objet d'étude ?

Question/2 : Quelle activité avez-vous donné ? Comment vous y êtes-vous prise ?

Question/3 : Que s'est-il passé ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? OU Qu'est ce qui a moins bien fonctionné ?

Question /4 : Pourquoi cela a-t-il bien fonctionné ? OU Pourquoi cela a-t-il moins bien fonctionné ?

Question/5 : Quels éléments théoriques peuvent vous permettre de comprendre la situation ?

Questions/6 : Quels principes ou leçons pouvez-vous dégager ?

Question/7 : Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer ? OU Que pourriez-vous refaire de façon similaire ? Pourquoi ?

Question/ 8 : Qu'avez-vous l'intention de faire ? Quelles méthodes sont possibles ?

Question /9 : Comment va se dérouler votre prochaine intervention ? Comment allez-vous vous y prendre ?

D'après : DELEURM. M, « Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire »in, *Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec, 26 au 28 août 2004.

ANNEXE N° 3/a

Entretien avec Nadjjet (codage : E/N)

Le pré-entretien :ENQ : Quels objectifs avez –vous assignés au cours que vous allez présenter et pour lequel vous avez accepté d’être filmée ?

E/N : les objectifs...je vous les donne mais je ne sais si je vais les atteindre ... tout dépend de d’eux... Il faut que les élèves soient capables de :

- déterminer la situation de communication,
- dégager la visée de l’énonciateur,
- dégager les éléments qui structurent l’argumentation,
- dégager le schéma de l’argumentation.

ENQ : pourriez-vous vous présenter, parler ... de votre parcours, de votre formation, enfin tout ce qui se rapporte à votre métier ?

E/N : j’ai commencé en 1997, j’ai 16 ans de pratique.

ENQ : Quand et où avez-vous obtenu votre licence ?

EN : Je n’ai pas une licence de français, j’ai un ingénieur en électronique que j’ai obtenu en 1992 à Alger.

ENQ : Quels niveaux assurez-vous ?

EN : J’ai tous les niveaux, 1°AS, 2°AS et 3°AS.

ENQ : Etes-vous titulaire ? Quel est votre profil ? Si vous êtes titulaire, précisez l’année d’obtention du CAPES.

EN : Je suis titulaire, j’ai obtenu mon CAPES en 2000 et je suis au 5^{ème} échelon.

ENQ : Présentez votre lycée / emplacement/ nombre de classes / filières

EN : J’exerce au lycée Benteftifa, un lycée situé dans une cité populaire... la cité Ben Mokadem à Blida. Il compte 24 classes et les filières enseignées sont : les langues étrangères les sciences expérimentales, gestion et économie, les maths et les lettres et philosophie.

b- Le post- entretien :

ENQ : vous avez présenté un cours et merci d’avoir accepté d’être filmée, votre cours ne sera visionné que par moi vous pouvez me croire.

EN : je le sais ...mais je tiens quand même à vous dire que le fait d’être filmée m’a un peu déstabilisée...

ENQ : alors parlez-nous de ce cours ... Quelle activité avez-vous faite, comment y êtes-vous prise ?

EN : Quelle activité ai-je donnée... et comment je m’y suis prise ...j’ai opté pour une activité de lecture/ compréhension, je l’ai choisie en C2

ENQ : En C2 ... vous voulez-dire que cette activité de lecture/compréhension n'est pas la première, c'est la seconde du moins telle qu'elle est prévue dans la séquence ?

ENS : Oui, c'est le texte « Aimez-vous lire ? », paru dans *Les nouvelles de Tipaza n°7*

ENQ : Quelle démarche avez – vous suivie ?

ENS : Conformément au canevas d'une séance de compréhension de l'écrit, enfin j'ai respecté les étapes d'une séance de compréhension de l'écrit. J'ai commencé par l'imprégnation, ensuite les élèves ont donné l'image du texte, ils ont formulé les hypothèses de sens qu'ils ont confirmé en faisant une lecture silencieuse, on a ensuite vérifié les hypothèses, on a ensuite analysé le texte, après les élèves ont complété la grille de lecture.

ENQ : Que comportait cette grille ?

ENS : un schéma de la communication, grâce à ce schéma les élèves ont pu synthétiser le texte.

ENQ: Ensuite ?

Normalement la C2 ne se fait pas de la même manière que la C1 car nous devons synthétiser les deux textes (C1 et C2). Mais dans notre cas, il s'agit d'un autre cas de figure, c'est-à-dire... Il s'agit d'une autre trame argumentative, il fallait la dégager du texte elle s'avère plus complexe que la trame de la C1.

ENQ : parlez-moi du contexte de votre intervention, j'entends par contexte le nombre d'élèves, le lieu, le moment de la journée ...après quelle activité...Projet, séquence, objet d'étude...

EN : j'ai fait mon cours avec 33 élèves, dans leur salle habituelle, le matin, de 9h à 10 h. L'activité antérieure à la C1 était une évaluation diagnostique du projet 2 que j'ai présentée sous forme de situation d'intégration, l'activité antérieure à la C2 était la phase globale de la C1.

ENQ : quel est l'objectif de l'activité ?

EN : les élèves devaient dégager la structure des deux textes en vue d'en établir des plans :

Un plan inventaire pour le 1^{er} texte et un plan dialectique pour le 2^{ème} texte. Ces deux activités s'inscrivent dans le projet/2 : *rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* » dans la séquence /1 : Organiser son argumentation qui a pour objet d'étude : la lettre ouverte.

ENQ : Que s'est-il passé ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné et qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ?

EN : que s'est-il passé ? La C1 s'est déroulée relativement mieux que la C2 ; comment les élèves ont-ils réagi ? En C1 les élèves étaient plus intéressés au début mais après, ils sont devenus moins interactifs, peut-être parce qu'il fallait travailler sur le texte...En C2, la majorité des élèves ne semblait pas s'intéresser au cours. J'ai eu beau solliciter leur intervention ... en vain... Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ? L'analyse du texte et l'élaboration du schéma de la structure argumentative des deux textes.

ENQ : Pourquoi cela a-t-il bien fonctionné ? OU Pourquoi cela a-t-il moins bien fonctionné ?

EN : Cela a moins bien fonctionné ... parce que :

Représentation de l'enseignante :

En C1, et on le voit sur la vidéo, certains élèves ne lisaient pas le texte pendant la phase de lecture silencieuse, d'autres discutaient entre eux, têtes baissées, certains écrivaient je ne sais quoi et d'autres regardaient à droite et à gauche...

Les questions « balayage » du texte exigent de l'élève qu'il aille puiser les réponses du texte et connaître leur emplacement, je veux dire les paragraphes, les lignes, le titre. Le cours ne peut pas bien fonctionner si l'élève ne lit pas le texte !

En C2, on voit bien que les élèves ne font pas d'efforts pour chercher les réponses dans le texte. Pourtant le texte est supposé être lu à la maison pour faciliter son étude en classe. Tout simplement, je pense que le thème et le contenu ne les ont pas motivés, ce genre de sport ne les intéresse pas... ils auraient peut-être été plus intéressés par un autre sport, plus populaire... comme le football... enfin c'est ce que je pense...

ENQ : Quels éléments théoriques peuvent vous permettre de comprendre la situation ? Quels principes ou leçons pouvez-vous dégager ?

EN : Je vais essayer de répondre, même si je ne sais pas trop ce que je dois mettre dans « théorique ».

ENQ : Répondez quand même.....

EN : je vais vous donner les éléments théoriques, je vous le répète, je ne sais pas ce que vous entendez par éléments théoriques... bon ... il y a le choix du support et du thème...

- Les thématiques contenues dans les supports doivent être plus motivantes, plus proches de la réalité socioculturelle des élèves, exemple : les nouvelles technologies de l'information, la télécommunication, les sports populaires – là ...j'insiste... tout cela pour intéresser le jeune public et le rendre interactif.

- Le type d'interaction : un seul type d'interaction est pratiqué : prof/ élèves, enfin quelques élèves, la participation est sporadique... il faut à mon avis recourir à d'autres types d'interactions : entre les élèves ...par exemple : un élève répond, un autre intervient, un 3^{ème} donne son avis... l'idéal ...

-La lecture silencieuse, à mon avis il faut favoriser la lecture à haute voix, car pendant la phase de lecture silencieuse ... ils font tout sauf lire, rares sont ceux qui lisent.

-Les questions posées il faut les reformuler rapidement dès qu'on remarque que l'élève ne répond pas ... car ça crée du temps mort et en plus il ne répondra pas quand la question est ambiguë. Par ailleurs... il faut éviter de poser des questions du genre : l'auteur parle de quoi ? L'auteur fait quoi ? Le titre informe sur « le quoi ».

ENQ/ Et quand il n'y a pas de titre ?

EN/ Il faut veiller à formuler autrement les questions pour qu'elles soient complètes, claires, précises... Je continue... parmi les éléments théoriques je peux ajouter la langue ou la compétence linguistique... vous savez beaucoup d'élèves ont un problème de langue, il faut être patient avec eux, les aider à former des phrases correctes.

-Il y a aussi la motivation, la participation et l'attention, il faut s'intéresser à tous les élèves, aller vers eux et les motiver. Certains évitent de participer parce qu'ils constatent que la prof ne s'intéresse qu'à ceux du devant... ou aux bons éléments de la classe ou bien ils préfèrent se taire par peur de se tromper.

ENQ : Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer ? OU Que pourriez-vous refaire d'une façon similaire ? Pourquoi ?

E/N : différemment ... non je ne pense pas. Il suffit de réguler et d'améliorer certains éléments, de toute façon, je dois respecter le programme !

Les caractéristiques du discours peuvent être énoncées en activité de l'oral : une séance de l'oral faite au préalable aiderait énormément le déroulement de la phase de compréhension de l'écrit, elle servirait d'introduction...

Favoriser l'interaction entre les élèves, le prof pose des questions, les élèves répondent et ce sont les camarades qui valident ou réfutent les réponses, il faut les laisser débattre entre eux.

Etre objective et motivante...

Surveiller les élèves en lecture silencieuse car beaucoup font tout sauf lire.

ENQ : Et les éléments à améliorer ?

La participation... il faut que je fasse participer tout le monde, essayer de rendre les élèves plus actifs, pour ça, il faut que moi-même je sois plus active !

Les supports doivent être simples, motivants pour faciliter l'analyse après.

La reformulation des questions.

ENQ : Qu'avez-vous l'intention de faire ? Quelles méthodes sont possibles ?

Donner le support à l'avance aux élèves pour qu'ils le préparent en cherchant l'explication des mots difficiles.

Enoncer les objectifs comportementaux avant le commencement du cours pour que l'élève sache ce qui est attendu de lui.

Favoriser la lecture oralisée afin de corriger la prononciation et faire respecter la prononciation.

Interpeller l'élève directement, ne pas attendre qu'il lève le doigt pour voir si le texte a déjà été préparé. En cas de réponse, demander à un autre élève de valider ou d'infirmer la réponse ou de dire ce qu'il pense de la réponse de son camarade, dire s'il est d'accord ou pas, afin de

rendre la participation effective. On pourrait accepter les réponses collectives, je pense que c'est une forme d'interaction car souvent l'élève n'aime pas répondre quand on le sollicite individuellement.

Préparer des tests en évaluation formative pour mesurer le degré de l'atteinte des objectifs définis au début de la séance.

Ne pas trop parler, jouer le rôle d'une animatrice.

ENQ : Pensez-vous avoir atteint les objectifs que vous avez formulés avant le cours?

EN : très difficilement et pas avec la totalité des élèves.

ENQ : Qu'est-ce qui vous en a empêchée ?

EN : Les élèves ne connaissent pas -ou du moins ont oublié- certaines caractéristiques du discours argumentatif censé être travaillé au CEM, une activité de l'oral aurait pu me rendre un grand service, là je reconnais... c'est moi qui n'ai pas respecté ma progression, donc ne jamais oublier l'oral !

Il faut choisir d'autres supports car ceux du manuel sont soit ennuyeux, soit déjà travaillés donc il faut que je renouvelle les supports.

Je dois également veiller à la participation et ne pas vite me désarmer quand les élèves ne veulent pas participer.

ENQ : vous arrive-t-il de demander à vos élèves d'explicitier une action ?

EN : d'être plus explicites quand ils font quelques chose ?

ENQ : de dire ce qu'ils vont faire ou comment ils l'ont fait... de mettre en mots une action.

EN : Non je ne le fais pas sauf pour le projet quand ils doivent me dire avec qui ils veulent travailler et quel thème ils ont choisi.

ENQ : qu'est-ce qui pourrait entraver la verbalisation, c'est-à-dire : dire à haute voix ce qu'ils vont faire ou ce qu'ils font.

EN : le problème de l'expression...à cause des lacunes en langue, à cause du manque de lecture car ils ne lisent pas, à cause de l'entourage, le français n'est pas la langue maternelle, à cause du manque de confiance en soi...

ENQ : Oui... mais est-ce que vous le leur demandez, vous leur demandez de verbaliser ?

EN : non... il y a aussi le temps, et le programme qu'il faut terminer surtout avec les terminales...

ENQ/ Vous arrive-t-il de travailler avec des collègues, d'échanger avec eux ?

E/N pas tout le temps, sauf si on doit préparer les sujets de composition , je travaille avec les stagiaires, elles viennent me voir pour le CAPES sinon avec les autres titulaires les contacts sont rares..

ENQ : vous venez de vous exprimer à propos d'un cours que vous avez présenté, le fait de vous dire a-t-il été important pour vous, bénéfique ?

EN : Là... je comprends mieux ce problème de verbalisation... oui, je me suis détachée, j'ai pris de la distance et j'ai vu ce qu'il fallait que je fasse et ce que je dois changer, quand on parle, on découvre ses erreurs, on devient plus autocritique, je pense qu'on apprend mieux à se connaître

ENQ : Merci d'avoir accepté d'être filmée et d'avoir accepté de répondre à mes questions.

ANNEXE :3/b

Entretien avec FAHIMA(codée E/F)

ENQ/ Merci d'avoir accepté d'être filmée... avant de commencer votre cours, pourriez-vous vous présenter et donner les objectifs que vous vous êtes assignés ?

EF / Oui... bon... là je dois parler de moi...j'ai 26 ans de pratique, j'ai obtenu ma licence en juin 1989 à la fac centrale, je n'ai pas une licence de français, j'ai une licence en interprétariat/traduction (arabe/français et français/ anglais).

ENQ/ Parlez-nous de votre parcours professionnel...votre profil, en quelle année avez-vous été confirmée ?

EF/ J'ai été titularisée exactement le 17/02/ 1992, je suis au 9^{ème} échelon.

ENQ/ Présentez votre établissement, son emplacement, le nombre de divisions et les filières assurées.

EF/ j'exerce au lycée Si Ben Youcef Kaddour, situé à Fouka – ville, il y a 29 divisions toutes les filières y sont enseignées : filières communes (Sciences Expérimentales, Gestion et Economie et Maths Techniques), Lettres et Philosophie et Langues Etrangères.

ENQ/Quels sont les objectifs du cours que vous allez présenter ?

EF/ les élèves doivent ... Je dis devraient car je ne suis pas sûre de les atteindre ... donc , ils devraient être capables d'utiliser le lexique de l'argumentation.

Le Post-entretien :

ENQ / je vous remercie d'avoir accepté d'être filmée, et là nous allons parler du cours que vous avez présenté.

EF/ J'essayerai de répondre ...

ENQ/ Quelle activité avez-vous donnée ? Comment vous y êtes-vous prise ?

EF/ En fait... j'ai donné plusieurs activités : classement, fléchage (appariement) et activité d'écriture, j'ai donné ces activités à l'issue de la séance que j'ai faite sur les activités de langue, je veux ajouter que toutes ces activités sont réalisées au service de la compréhension , elles ne sont pas faites pour permettre la maîtrise de la langue mais surtout pour développer les compétences de compréhension ou d'expression.

ENQ/ Comment vous y êtes-vous prise ?

EF/ J'ai d'abord fixé mes objectifs en réfléchissant sur quoi je veux évaluer mes apprenants. J'ai oublié de le dire tout à l'heure mes objectifs dépendent de activités que je donne pour évaluer mes élèves.

J'ai ensuite choisi mes activités en respectant, bien évidemment, la gradation c'est-à-dire du plus facile au plus difficile.

Avant de distribuer les documents, j'ai fait un rappel oral de ce que j'ai fait la séance précédente, j'ai procédé à un jeu de questions/réponses, je crois que ça m'a pris 5 minutes.

J'ai ensuite réparti les élèves en groupes, j'ai veillé à ce que les groupes soient le plus hétérogènes possible pour permettre aux moins bons de s'investir.

Je pense avoir laissé assez de temps aux élèves pour qu'ils puissent faire leur travail.

A la fin, j'ai fait passer des élèves au tableau pour corriger les activités. J'ai remarqué que même les élèves qui n'ont pas l'habitude de participer se sont bien investis...

ENQ/ c'est-à-dire...

EF/ Ils ont presque tous participé, il y a même un qui a proposé une réponse inhabituelle³⁷ mais j'ai su exploiter cette intervention que d'ailleurs je n'avais pas prévue. C'est peut-être dû aux caméras, il a voulu se faire remarquer ou bien il a voulu me déstabiliser... enfin je ne sais pas... mais il ne s'attendait pas à ce que je rebondisse sur sa proposition.

ENQ/ Parlez-moi du contexte de votre intervention, le nombre d'élèves, le lieu, le moment de la journée, le projet, la séance, l'objet d'étude

EF/ J'ai travaillé avec des 1^{ères} années sciences expérimentales, ils étaient 30, dans la matinée, plus précisément de 9h à 10h

Projet II : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Objet d'étude : Le discours argumentatif

Séquence 1 : Organiser son argumentation

Objectifs : (Voir le support des activités)

ENQ/ Que s'est-il passé ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? *OU* Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ?

EF/ D'une manière générale, la séance s'est bien déroulée. Les élèves ont bien participé. Ils intervenaient quand leur camarade au tableau se trompait. Ils ont réussi les activités 2 et 3. Par contre, l'activité 1 a posé problème pour certains qui confondent encore entre « thèse » et « argument »

ENQ/ Pourquoi cela a-t-il bien fonctionné ? *OU* Pourquoi cela a-t-il moins bien fonctionné ?

EF/ Les élèves n'ont pas pris leur temps pour bien répondre / Manque de concentration ou alors mauvaise assimilation du cours.

ENQ/ Quels éléments théoriques peuvent vous permettre de comprendre la situation ? Quels principes ou leçons pouvez-vous dégager ?

EF/ La leçon que je peux dégager c'est que parfois le cours théorique peut très bien se dérouler, les élèves comprennent bien mais lors de l'application ils rencontrent des difficultés

³⁷Cette réponse sera analysée dans la gestion des situations imprévisibles dans le chapitre consacré aux observations de classe.

ENQ : Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer ? Ou que pourriez-vous refaire d'une façon similaire ? Pourquoi ?

EF/D'abord je dois moins monopoliser la parole et laisser plutôt les élèves s'exprimer.

ENQ/ Vous pensez que vous parlez beaucoup ?

EF/ Oui... je dois être moins « directive » dans mes explications car lorsque l'élève se retrouve seul en face de l'activité il se sent perdu.

ENQ/ Que voulez-vous dire par « lorsqu'il se retrouve seul, il se sent perdu ?

EF/ je veux dire par là qu'il faut le laisser réfléchir seul, faire des fautes puis s'auto-corriger : de cette façon il retiendra mieux. Il faut l'aider à trouver les bonnes réponses car avec mes « explications trop détaillées » et surtout mes REPETITIONS, je fais presque la moitié du travail.

ENQ/Qu'avez-vous l'intention de faire ? Quelles méthodes sont possibles ?

EF/Je vais me « corriger », je dois laisser l'initiative aux élèves, les laisser s'exprimer à propos de ce qu'ils font et comment ils doivent s'y prendre pour faire une activité.

ENQ/ Comment va se dérouler votre prochaine intervention ? Comment allez-vous vous y prendre ?

EF/ J'éviterai de faire ce que j'ai cité avant, je dois laisser les élèves prendre des décisions, je dois attendre que ce soit eux qui posent les questions, ne pas tout anticiper .Je laisserai mes élèves s'investir plus, compter plus sur eux-mêmes., nager seuls)

ENQ/ Concernant le cours proprement dit, allez-vous garder les mêmes activités ?

EF/ Je changerai également l'intitulé de l'activité, en effet, mise à part la dernière, les autres ne sont que des applications au cours vu précédemment (lexique de l'argumentation). J'attendrai les activités de préparation à l'écrit et la production personnelle c'est là que je serai fixée. (C'est à dire voir si les élèves ont bien compris, d'autant plus que l'argumentation va être revue en 2AS et en 3AS). Dans le cas contraire, je vais faire des activités de remédiation).

ENQ/ Pensez-vous avoir atteint vos objectifs ?

EF/ Oui et non ...

ENQ/ C'est à dire ?

EF/ Oui, par rapport aux activités proposées .Mais ce n'est qu'en lisant les productions personnelles de mes élèves que je saurai si mes élèves sont capables de réinvestir ce qu'ils ont fait dans ces activités, donc si j'ai atteint mes objectifs.

ENQ/ Si vous étiez amenée à refaire ce cours, comment le referiez-vous ?

EF/ Je varierai les activités, je donnerai davantage d'activités où les élèves auront l'occasion de réinvestir les connaissances acquises sur le discours argumentatif. Je laisserai davantage la

parole aux élèves, je dois leur laisser un moment pour répondre et ne pas répondre à leur place, je dois leur faire confiance.

ENQ/ Pensez-vous avoir favorisé les interactions en classe ? Entre qui et qui ?

EF/Oui... entre les élèves, lors de la correction, lorsque l'élève qui était au tableau se trompait, c'est son camarade qui intervenait pour corriger et non pas moi.

ENQ/ Vous arrive-t-il de demander à vos élèves d'explicitier une action, de dire ce qu'ils vont faire ou sont entrain de le faire ? Oui pourquoi ? Non pourquoi ?

EF/Non... je me contente d'expliquer la consigne, de la reformuler s'ils ne comprennent pas. Parfois, je leur demande ce que j'attends d'eux quand je leur donne une tâche. Je leur dit aussi à quoi va leur servir cette activité dans le déroulement du projet.

ENQ/Qu'est-ce qui pourrait, selon vous, entraver la verbalisation chez les élèves ?

EF/ Il y'a d'abord le problème de la langue chez certains, chez d'autres, ils savent ce qu'ils font ou vont faire mais ne trouvent pas les « mots » qu'il faut pour le dire. Vous savez ...il n'y a pas que la langue qui peut poser problème, les élèves ... et c'est un peu notre faute car nous sommes tellement pris par *leur* programme et *leurs* statistiques³⁸ que nous n'avons pas le temps d'écouter nos élèves ou de leur demander ne serait-ce que ce qu'ils pensent d'une activité. Parfois nous voulons innover... enfin je veux dire sortir des routines ... mais nous sommes obligés de terminer le programme et le nombre d'élèves dans certaines classes ne nous aide pas ... ça il faut le dire.

ENQ/ Vous arrive-t-il de réfléchir sur ce que vous avez déjà entrepris en classe ?

EF/ Tout le temps ... Je me remets toujours en question.

ENQ/ Vous arrive-t-il d'échanger avec vos collègues sur les cours que vous assurez ?

EF/Oui ...je le fais car je suis obligée d'aller vers eux car je suis la coordinatrice, je dois les réunir, voir ce qu'ils font, surtout avec les stagiaires, on doit les préparer pour le CAPES.

Mais j'avoue que les échanges ne visent pas la formation de tous.

ENQ/ De tous ... ?

EF/ Je veux dire tous les enseignants, y compris les anciens, les titulaires, il faut accepter l'idée que l'on peut apprendre avec tout le monde alors que chez nous ... je veux dire dans notre lycée et ça doit être pareil ailleurs... les enseignants pensent ne plus avoir besoin de formation une fois titularisés et au bout du compte seuls les stagiaires ont besoin d'être formés, donc les échanges dans les réunions de coordination ...

ENQ/ A quoi pourraient servir les échanges entre les collègues ?

³⁸Les enseignants doivent donner en pourcentages chaque mois le taux d'avancement dans les programmes.

EF/ Les échanges nous permettraient de :

- partager l'expérience,
- voir les points forts et les points faibles de ce qu'on a fait.
- voir l'opinion des collègues de manière objective bien sûr.
- Valoriser les points forts et remédier à ce qui a moins fonctionné.

Je veux juste ajouter une chose... ce cours je ne l'aurais pas fait avec une autre classe de cette manière car un même cours n'est JAMAIS présenté de la même façon d'une classe à une autre.

ANNEXE 3/c

Entretien avec LILA (codée E/L)

ENQ/ Merci d'avoir accepté d'être filmée, je vous demanderai avant la séance de répondre à quelques questions, les autres vous seront posées après. Pourriez-vous vous présenter, parler de votre parcours ?

E/L Je suis enseignante en langue française, stagiaire après une année de formation (deux ans sur le terrain en qualité de PES). J'ai été enseignante de langue arabe au primaire pendant cinq ans (j'ai deux licences : une en langue arabe et une autre en langue française).

ENQ/ Quelle activité Avez-vous donnée ? Comment vous y êtes vous prise ?

E/L J'ai présenté une séance de compréhension de l'écrit, les activités proposées sont :

- rappel de la séance passée,
- éveil de l'intérêt,
- l'image du texte (para texte) afin de formuler les hypothèses de sens,
- la lecture silencieuse guidée (une consigne de lecture), réponse à la consigne puis aux hypothèses,
- tableau de communication à compléter,
- lecture analyse à travers des questions, synthèse sous forme de schéma du texte.

Pour réaliser ces activités, j'ai procédé au système de question/réponse, c'est une manière d'orienter la compréhension afin d'atteindre les objectifs fixés.

ENQ/ Quel était le contexte de votre intervention (nombre d'élèves- lieu- moment de la journée- après quelle activité projet, séquence, cours, support... ?) quel était l'objectif de cette activité ? Comment vous y êtes-vous prise ?

Nombre d'élèves : 38 (21 filles et 17 garçons), dans une classe de langue au lycée El Moussalah de Beni Tamou, la séance s'est déroulée à 11h, c'est la dernière séance de la matinée, après la séance d'expression orale (le nucléaire pendant la 2^{ème} guerre mondiale), dans le projet II : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humaines, dans la séquence 3 : débattre d'un sujet d'actualité,

cours : compréhension de l'écrit, supports (deux textes : la solution des petits réacteurs P 67 – la peste et le choléra P 67).

l'objectif de l'activité : amener l'élève à faire une étude comparative et saisir la visée du texte argumentatif (comprendre le fonctionnement du texte argumentatif).

Après avoir lu le texte, fixer les objectifs, j'ai proposé des questions de compréhension selon les objectifs fixés, tout en prenant en considération la durée de la séance.

ENQ/ Que s'est-il passé ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est ce qui a bien fonctionné ? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ?

E/L Les élèves ont essayé de répondre aux questions posées, il y a des questions qui ont bien fonctionné (l'image du texte, tableau de communication, quelques questions de l'analyse), mais il y a des questions qui n'ont pas bien fonctionné (quelques questions d'analyse et le schéma de la synthèse).

ENQ/ Pourquoi cela a-t-il bien fonctionné ? OU Pourquoi cela a-t-il moins bien fonctionné

E/L Pour ce qui est de bien fonctionner, les questions étaient faciles et les élèves sont habitués à ce genre de questions. Pour ce qui est moins fonctionné, les questions étaient difficiles pour les élèves.

ENQ/ Quels éléments théoriques peuvent me permettre de comprendre la situation ?

E/L Les éléments théoriques qui peuvent permettre de comprendre la situation sont : la cognition et l'interaction.

ENQ/ Pourquoi ces deux éléments ?

E/L ce sont des principes théoriques qu'on a vus en licence et en classe j'ai favorisé l'interaction pour que les élèves apprennent

ENQ/ Quels principes ou leçons pouvez-vous dégager ?

E/L Il faut expliciter et interagir avec les élèves et entre eux afin d'atteindre les objectifs fi

ENQ/ Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer ? OU que pourriez-vous refaire de façon similaire ? Pourquoi ?

E/L Je peux reformuler les questions, donner beaucoup plus de liberté aux élèves pour s'exprimer. C'est dans le but de voir leur façon de penser et de comprendre.

ENQ/ Vous venez de dire : « c'est dans le but de voir leur façon de penser et de comprendre », que voulez-vous dire ? Comment et pourquoi voulez-vous voir leur façon de comprendre et de penser ?

E/L Essayer de comprendre comment ils font pour faire une activité par exemple répondre à une question en compréhension de l'écrit.

ENQ/ Qu'avez-vous l'intention de faire ? Quelles méthodes sont possibles ?

E/L Je dois chercher à comprendre comment les élèves pensent et voient les choses. A travers l'interaction entre eux.

ENQ/ Comment va se dérouler votre prochaine intervention ? Comment allez-vous vous y prendre ?

E/L Donner la liberté aux élèves de s'exprimer, échanger entre eux, une interaction entre l'enseignant et les élèves.

ENQ/ Pensez-vous avoir atteint vos objectifs ?

E/L Pas avec tous les élèves... mais la totalité a compris les textes.

ENQ/ Selon vous qu'est-ce qui a posé problème ?

E/L manque de concentration chez certains enfin je crois et surtout la langue, les élèves qui ne participent pas ont peur de faire des fautes en parlant.

ENQ/ Vous arrive-t-il de faire verbaliser vos élèves ? Pendant la réalisation de la tâche ? Avant ? Après ? POURQUOI ?

E/L Rarement, sinon pas du tout, ni pendant la réalisation de la tâche, ni avant, ni après. Je n'ai jamais pensé à ce genre d'activité. Nous n'avons pas le temps et puis ils sont trop nombreux pour les faire tous parler...

ENQ / Qu'est-ce qui pourrait - selon vous- entraver LA VERBALISATION chez vos élèves ?

E/L La non maîtrise de la langue française est un facteur primordial qui peut entraver la verbalisation chez les élèves. Ils ne se font pas confiance, ils ont peur de s'exprimer.

ENQ/ Vous arrive-t-il d'échanger avec vos collègues ?

E/L Très rarement si on le fait c'est surtout pendant la période des compositions ou des devoirs, pour faire les sujets, ça m'arrive de demander des conseils à une collègue plus ancienne et titulaire pour qu'elle m'oriente pour le CAPES ...Beaucoup de collègues préfèrent travailler seuls alors que les échanges sont, à mon avis, très importants pour notre formation je veux dire la formation de tous mêmes les plus anciens.

ENQ/ Et vous ? A quoi vous a servi cet entretien ?

E/L Cet entretien m'a permis de revoir ma façon de travailler, de comprendre que la verbalisation me permettra de voir ma façon de réfléchir et de comprendre ainsi que mes élèves.

ANNEXE 3/d (Codée E/H)

Entretien avec HADJER

IV- 1 Pré entretien :

ENQ/ je tiens d'abord à vous remercier d'avoir accepté d'être filmée, avant d'entamer votre cours je voudrais vous poser quelques questions. Je vous en reposerai d'autres après le cours. Je vous demanderai d'abord de présenter votre parcours...

E/H Je n'ai que 6 mois de pratique, j'ai obtenu ma licence en didactique du FLE en juin 2010, à l'université de Blida.

ENQ/ Quel est votre profil et quels niveaux assurez-vous ?

E/H J'interviens en classe de 1^{ière} AS, L1, L3, et de 2^{ème} ASL2, je suis stagiaire. J'exerce au lycée Benteftifa

ENQ/ Quelle activité avez-vous donnée ? Comment vous y êtes-vous prise ?

E/H J'ai présenté un cours de compréhension de l'écrit avec des élèves de 1^{ière} année secondaire. Il portait sur l'argumentation à plan linéaire. Pour le présenter aux élèves, j'ai essayé de respecter la méthode, les consignes de l'inspectrice donc j'ai suivi les étapes suivantes :

- 1/ activation des connaissances antérieures,
- 2/ formulation des hypothèses de sens,
- 3/ lecture silencieuse,
- 4/vérification des hypothèses,
- 5/ grille de lecture,
- 6/ exploitation sémantique et linguistique du texte
- 7/ identification de la structure du texte,

ENQ/ Quel est le contexte de votre intervention et quel était l'objectif de votre activité ?

E/H Le contexte :

- j'ai présenté ce cours aux élèves de la 1^{ière} as/s5
- le cours s'est déroulé dans les conditions quasi normales, certains élèves ont surtout été occupés « avec la caméra »
- environ 15 élèves étaient présents, les autres sont turbulents ... donc je les ai fait sortir avant le début de la séance.

Mon cours s'inscrit dans :

- projet « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ».
- intention communicative : argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.

-objet d'étude : le discours argumentatif.

-techniques d'expression : les différents plans dans le discours argumentatif.

-séquence 01 : organiser son argumentatif.

-texte 1 : *Aimez-vous lire ?* Page 99 du manuel scolaire

ENQ/ Quels objectifs avez-vous assignés à votre cours ? Les avez-vous obtenus ? Oui et non ?

Qu'est-ce qui vous a empêchée de les obtenir ?

E/H les objectifs assignés à mon cours sont les suivants :

Amener les élèves à :

- dégager la structure du texte argumentatif,
- distinguer thèses/arguments/exemples.
- découvrir les caractéristiques dominantes du texte,
- découvrir la visée de l'auteur et l'enjeu discursif.

Oui, j'ai réussi à atteindre ces objectifs, j'ai fini le cours en une heure, les élèves n'ont pas rencontré de difficultés pour le comprendre, ils ont réussi à retrouver la thèse, les arguments, les articulateurs qui introduisent les arguments. Ils ont réussi également à trouver les marques qui renvoient à l'auteur dans le texte. Je pense donc que j'ai réussi à atteindre mes objectifs . De toute façon, l'évaluation formative le déterminera...

ENQ/ Que s'est-il passé ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien ou moins bien fonctionné ? Pourquoi ?

E/H Ma pratique n'était pas « productive », j'ai limité le texte à l'exploitation d'un seul questionnaire ...pour moi l'enseignement de la compréhension de l'écrit se limite à répondre à une série de questions, j'ai assuré une compréhension littérale qui m'a permis d'avoir facilement les bonnes réponses... j'ai pris moi-même en charge la plus grande partie de la compréhension, j'avais tendance à aider les élèves en leur simplifiant la tâche et en leur posant des questions qui les mettent sur la bonne voie plutôt que de leur montrer des stratégies qui peuvent leur permettre d'élaborer du sens de manière autonome. Je n'ai pas travaillé sur l'implicite par exemple ...je suis me suis limitée à la structure du texte et non pas sur la recherche du sens...sur l'accès au sens.

ENQ/ Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer ? Ou que pourriez-vous faire de façon similaire ?

Je dois m'effacer, je dois « diminuer mon aide », je dois me poser davantage en modèle ...émettre des prédictions par exemple...

ENQ/ Un modèle... c'est-à-dire ?

E/H Une ...sorte d'exemple à suivre... je dois également exploiter au maximum les réponses des élèves pour permettre aux autres d'observer la manière dont celui qui répond utilise les stratégies de compréhension, donc d'axer la séance sur l'enseignement explicite des

stratégies de compréhension comme on l'a vu en licence , tout en insistant sur le caractère volontaire et conscient du recours ou de l'utilisation de ces stratégies. Je dois également veiller à ne pas gaspiller du temps ... enfin...à certains moments, comme dans la phase de pré-lecture par exemple...

ENQ/ Il n'y a que la gestion du temps que vous devez revoir ?

E/H Non... je dois chercher des supports qui vont avec les intérêts et les motivations des élèves...je dois varier les tâches de lecture, je ne dois pas me limiter au questionnaire seulement...

ENQ/ C'est-à-dire ?

E/H Je dois également stimuler les élèves.

ENQ/ Si vous étiez amenée à refaire ce cours comment le referiez-vous ?

E/H je ferai participer davantage les élèves, je prendrai en considération toutes les réponses et je demanderai aux élèves de s'exprimer à propos des réponses de leurs camarades.

ENQ/ Pensez-vous avoir favorisé les interactions en classe ? Entre qui et qui ?

E/H Oui, les interactions entre moi et les élèves par contre entre les élèves, elles étaient inexistantes. Par contre, je trouve que les interactions entre les élèves posaient problème , elles étaient très limitées.

ENQ/ Vous arrive-t-il de demander à vos élèves d'explicitier une action, de dire ce qu'ils vont faire ou sont en train de faire ?

E/H / Non, il ne m'est jamais arrivé de demander à mes élèves d'explicitier ce qu'ils font. Car d'un côté l'élève n'est-en général- pas capable de dire ce qui se passe dans sa tête quand il est entrain de réaliser une tâche ou de répondre à une question.

D'un autre côté, je n'ai jamais cherché à comprendre la réponse fournie par un élève, ni comment ce dernier fait pour trouver une réponse. L'implicite ne m'intéresse pas...

ENQ/ l'implicite... c'est-à-dire ?

E/H Je veux dire que je ne m'intéresse qu'au concret, aux réponses données effectivement. Si c'est une bonne réponse, je me contente de dire « oui, c'est bien » et je passe à une autre question, si elle est erronée, je demande à un autre élève d'en proposer une autre ou à plusieurs d'ailleurs. Le processus suivi pour arriver à la bonne réponse est pour moi, quelque chose qui est censée être connu... pour moi c'est une évidence...

ENQ/ Qu'est-ce qui pourrait, selon vous entraver la verbalisation chez les élèves ?

E/H Ce n'est pas parce qu'il a bien répondu, qu'il sait comment il a trouvé la réponse, rares sont les élèves qui prennent conscience de leurs démarches mentales. A mon avis cette prise de conscience doit être accompagnée et renforcée par l'enseignant pour que l'élève puisse l'extérioriser...

ENQ/ L'extérioriser ...comment...pourquoi ?

E/H L'élève à lui seul ne peut pas décrire se qui se passe dans sa tête, il doit donc être entrainé à décrire ses stratégies d'apprentissage et à traduire ces actions en mots...

ENQ/ Comment l'entraîner à décrire ses stratégies ?

E/H A lui poser des questions sur la manière utilisée pour répondre ou pour réaliser une tâche, à mon avis, il faut le laisser parler même s'il fait des fautes...

ENQ/ Vous arrive-t-il de réfléchir sur ce que vous avez déjà entrepris en classe ?

E/H Jamais... je réfléchis sur ce que je vais faire... quand je prépare mes cours par exemple et non pas sur ce que j'ai déjà entrepris.

ENQ/ Que pensez-vous de l'entretien que nous venons d'avoir ?

E/H Vous voulez dire ce que je pense des questions ?

ENQ/ Non du fait d'avoir à vous exprimer à propos d'un cours que vous avez présenté.

E/H ça m'a permis de prendre du recul, de voir ce qui a marché et ce qui n'a pas marché... de voir mes lacunes enfin de me rendre compte de mes faiblesses ...et aussi de ce que j'ai réussi.

ENQ/ Vous arrive-t-il d'échanger avec vos collègues sur les cours que vous assurez ? Pourquoi le faites-vous ?

Seulement avec une seule enseignante (Nadjet), cette enseignante est toujours disponible et à l'écoute ... on discute souvent sur la gestion de la classe, le comportement des élèves, l'élaboration des sujets de devoirs et de composition, la préparation de cours (compréhension orale ou écrite), on choisit ensemble des supports. On se met d'accord sur les statistiques du programme que nous devons envoyer à l'académie. Nous travaillons beaucoup ensemble, elle m'aide à me préparer pour le CAPES.

LOI D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION NATIONALE

Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au
23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur
l'éducation nationale.

TITRE PREMIER

DES FONDEMENTS DE L'ECOLE ALGERIENNE

Chapitre I : Des finalités de l'éducation

Article 1er. La présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national.

Art. 2. L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

A ce titre, l'éducation a pour finalités :

- d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien ; de les élever dans l'amour de l'Algérie et la fierté de lui appartenir ainsi que dans l'attachement à l'unité nationale, à l'intégrité territoriale et aux symboles représentatifs de la Nation ;
- d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ;
- d'imprégner les générations montantes des valeurs de la Révolution du 1er Novembre 1954 et de ses nobles principes ; de contribuer, à travers les enseignements de l'histoire nationale, à perpétuer l'image de la nation algérienne en affermissant leur attachement aux valeurs représentées par le patrimoine historique, géographique, religieux et culturel du pays ;
- de former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles ;
- de promouvoir les valeurs républicaines et l'Etat de droit ;
- d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale.

Chapitre II : Des missions de l'école

Art. 3. Dans le cadre des finalités de l'éducation définies à l'article 2 ci-dessus, l'école assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification.

Art. 4. En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.

A ce titre, elle doit notamment :

- assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ;
- enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles ;
- développer les facultés intellectuelles, psychologiques et physiques des élèves ainsi que leurs capacités de communication et l'usage des différentes formes d'expression : langagière, artistique, symbolique et corporelle ;
- assurer une formation culturelle dans les domaines des arts, des lettres et du patrimoine culturel ;
- doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ;
- assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle ;
- promouvoir la langue tamazight et étendre son enseignement ;
- permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ;
- intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'environnement de l'élève, dans les objectifs et les méthodes d'enseignement et s'assurer de la capacité des élèves à les utiliser efficacement dès leurs premières années de scolarité ;
- offrir à tous les élèves la possibilité de pratiquer des activités sportives, culturelles, artistiques et de loisirs, et de participer à la vie scolaire et communautaire.

Art. 5. En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société. A ce titre, elle doit notamment :

- développer le sens civique des élèves et les éduquer aux valeurs de la citoyenneté en leur faisant acquérir les principes de justice, d'équité, d'égalité des citoyens en droits et en devoirs, de tolérance, de respect d'autrui et de solidarité entre les citoyens ;

- dispenser une éducation en harmonie avec les droits de l'Enfant et les droits de l'Homme et développer une culture démocratique en faisant acquérir aux élèves les principes du débat et du dialogue, de l'acceptation de l'avis de la majorité et en les amenant à rejeter la discrimination et la violence et à privilégier le dialogue ;
- faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie, et surtout en tant que richesse pérenne à même de suppléer à l'épuisement des ressources naturelles et de garantir le développement durable du pays ;
- préparer les élèves à la vie en société en les initiant aux règles du savoir-vivre ensemble et en leur faisant prendre conscience du caractère indissociable de la liberté et de la responsabilité ;
- former des citoyens capables d'initiative, de créativité et d'adaptation et en mesure d'assumer leurs responsabilités dans la conduite de leur vie personnelle, civique et professionnelle.

Art. 22. Les enseignants et le personnel éducatif en général sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels.

Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative.

Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.

Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment o? ceux-ci se trouvent sous leur contrôle.

Chapitre IV : L'enseignement secondaire général et technologique

Art. 53. L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire.

Il a pour missions, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental :

- de consolider et d'approfondir les connaissances acquises dans les différents champs disciplinaires ;
- de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités ;
- d'offrir des parcours diversifiés permettant la spécialisation progressive dans les différentes filières en rapport avec les choix et les aptitudes des élèves ;
- de préparer les élèves à la poursuite d'études ou de formations supérieures.

Art. 54. L'enseignement secondaire général et technologique, d'une durée de trois (3) ans, est dispensé dans des lycées.

L'enseignement secondaire général et technologique peut Être dispensé dans des établissements privés d'éducation et d'enseignement agréés, créés en application de l'article 18 ci-dessus.

Art. 55. L'enseignement secondaire général et technologique est organisé en filières ; il peut être organisé :

- en tronc communs en première année ;
- en filières à compter de la deuxième année.

Les filières sont déterminées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Art. 56. La fin de la scolarité dans l'enseignement secondaire général et technologique est sanctionnée par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

Les modalités de délivrance du baccalauréat de l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

Annexe /5a

Programme de 1^{ière} année secondaire

Sommaire

PRÉAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.

- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1^{ère} AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

1 - Finalités de l'enseignement du français.

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif.

L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

2 - Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
 - utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
 - exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ;
 - adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
 - produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
 - appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

Objectif Intermédiaire d'Intégration (2emeAs)

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

3 - Profil d'entrée en 1ère A.S.

A l'oral, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif ;
- produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ;
- étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications.

A l'écrit :

En lecture, l'élève est capable de :

- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes,
- retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs,
- interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.

En production, l'élève est capable de :

- rédiger une lettre pour convaincre,
- étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications,
- insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit,
- traduire une image en énoncé argumentatif.

4 - Profil de sortie à l'issue de la première année secondaire.

Objectif Intermédiaire d'Intégration (1ère A.S)

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

Compétences à installer en première année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

- Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.

5 - Le cadre théorique.

A - Linguistique de l'énonciation et approche communicative.

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le présent programme accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet – texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie...)
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers...)
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

B - Le cognitivisme

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

- Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également

par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.

- Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

C - L'approche par les compétences.

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat.

6 - Les compétences

Compétence de lecture

Comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa) La démarche proposée (résumée dans le tableau suivant) emprunte à l'approche onomasiologique* et sémasiologique*.

Capacités	Objectifs d'apprentissage
Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur	<ul style="list-style-type: none">• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...)• Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...)• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un texte.	<ul style="list-style-type: none">• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte ou exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre

		des hypothèses sur le contenu du texte ou du message oral, sur la fonction du texte (narrative, argumentative...)
	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte oral/écrit. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
	Élaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Établir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.

Réagir face à un discours.	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du scripteur ou du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Évaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le lecteur/auditeur.
----------------------------	---

NB. Les capacités se développant avec le temps et se prêtant à un ensemble non déterminé de contenus, les objectifs d'apprentissage recouvrent tout le cursus et englobent les différents objets d'étude, le professeur sélectionnera donc les objectifs en fonction :

- de l'objectif assigné à la lecture ou à l'écoute,
- de l'objet d'étude,
- du niveau des apprenants (ex : les derniers objectifs de la liste pour la 1^{ère}A.S. ne constituent pas un objet de maîtrise feront pas l'objet d'une évaluation certificative, il n'en demeure pas moins que les apprenants doivent être sensibilisés tôt (à tous les aspects),
- du support qu'il a choisi.

L'évaluation de la compréhension se fera (selon l'objectif assigné à la lecture ou à l'écoute) par :

- des réponses à un questionnaire donné à la fin.
- des réponses à un questionnaire donné avant (mesure de la capacité de recherche et de sélection de l'information).
- l'élaboration d'un plan simple ou détaillé.
- le résumé d'un texte écrit.
- la complétion d'une grille de compréhension.

Évaluation de la compréhension de l'écrit par la production d'un résumé.

Critères	indicateurs	Objets d'étude
Volume de la production	Selon la densité de l'information (1/3 ou 1/4 du texte initial).	<ul style="list-style-type: none"> • Récit : Réduction de l'information au schéma narratif. • Argumentation : Informations limitées à la thèse et aux arguments. • Vulgarisation et interview : Noyau informatif à retrouver par suppression des
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Respect du choix énonciatif. • Respect des mots clés du texte. • Sélection des informations essentielles. 	
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de l'organisation du texte. • Respect du nombre de paragraphes du texte. 	

Reformulation	<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau syntaxique : <ul style="list-style-type: none"> - juxtaposition plutôt que subordination. - Nominalisation. - Emploi des deux points (:) pour expliquer. • Au niveau lexical : <ul style="list-style-type: none"> - Mots expressions permettant de synthétiser. • Éviter la reprise de phrases du texte. 	reformulations, exemples et définitions...
---------------	--	--

Compétence de production à l'écrit :

Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.

Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit noté ou qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Capacités	Objectifs
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production.	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique.

d'une façon appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise prise en compte du lecteur. - Mauvais traitement de l'information (contenu) - Cohésion non assurée. - Fautes de syntaxe, d'orthographe... - Non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

NB : Pour l'évaluation de l'écrit il faudra se référer au document d'accompagnement qui donnera des exemples de formulation de situations cibles (situations d'intégration des acquis) ainsi que les grilles d'évaluation.

Compétence de production à l'oral :

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou raconter un événement.

Les processus de réception et de production d'un texte oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit, il est important ici de distinguer surtout les différences relatives au changement du canal.

En situation de monologue (exposé)

- Annoncer le thème de son exposé et son intention.
- Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication.
- Adapter son propos à son auditoire.
- Utiliser la syntaxe de l'oral.
- Utiliser une gestuelle en rapport avec ses propos.
- Soigner sa prononciation pour éviter des contresens à l'auditoire.
- Respecter le schéma intonatif de la phrase.
- Éviter autant que possible de lire ses notes.

En situation d'interlocution

- Établir le contact avec l'interlocuteur.
- Tenir compte du statut de l'interlocuteur.
- Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.
- Maintenir une interaction en posant des questions pour :

- négocier le sens d'un mot,
 - demander un complément d'information,
 - demander une explication,
 - montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).
- Manifester ses réactions par le non verbal, par l'intonation, par des interjections.
 - Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos.
 - Respecter le temps de parole.
 - Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.
 - Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.

Les thèmes proposés en 1ereAs aideront l'apprenant à se situer dans son environnement, à appréhender l' « ailleur » structurer les notions d'espace et de temps.

TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques
<p>I- <u>Les discours</u></p> <p>1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets</p> <p>2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre</p> <p>3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue</p> <p>II- <u>La relation d'événements</u></p> <p>1- Relater un événement en relation avec son vécu</p> <p>2 - Relater un événement fictif</p>	<p>Les textes de vulgarisation scientifique.</p> <p>Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite)</p> <p>La lettre ouverte</p> <p>Le fait divers</p> <p>La nouvelle</p>	<p>- La référence situationnelle</p> <p>- Langue écrite / langue orale</p> <p>- La description objective</p> <p>- Les niveaux de langue</p> <p>- La notion d'acte de parole</p> <p>- Les types de plan</p> <p>- La communication différée</p> <p>- La référence situationnelle / la référence cotextuelle</p> <p>- La logique des actions dans le récit</p> <p>-Le schéma narratif</p> <p>- Les possibles narratifs</p> <p>- La description subjective</p> <p>- Les forces</p>	<p>Le plan</p> <p>La prise de notes</p> <p>L'exposé oral.</p> <p>Le résumé</p> <p>La lettre personnelle et la lettre administrative</p> <p>Le C.V.</p> <p>La fiche de lecture</p>	<p>I- Langues (orales, écrites) et images</p> <p>II- L'homme et son environnement</p> <p>•Univers urbain et rural.</p> <p>•Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis...</p> <p>•Les transports</p> <p>•Les métiers</p>

(re-présenter)		agissantes dans un récit (les actants)		
<p>III- <u>Exprimer son individualité</u></p> <p>-le fait poétique</p> <p>N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.</p>	<p>Poèmes et chansons</p> <p>Textes et images</p>	<p>-La connotation</p> <p>-Les figures de style (métaphore, métonymie)</p> <p>-La personnification</p> <p>-La polysémie</p> <p>-Les isotopies sonores (allitérations et assonances)</p> <p>-Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)</p>		

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité).

4 - Profil d'entrée en 2^{ème} A.S.

L'apprenant est capable de :

- comprendre et interpréter des textes écrits en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataires précis ;
- produire un texte écrit/oral sur un des thèmes étudié en 1^{ère} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

5 - Profil de sortie à l'issue de la deuxième année secondaire (OII)

Produire un discours écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

Compétences à installer en deuxième année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.
- Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.
- Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire.
- Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

6 - Les compétences disciplinaires

6.1 - Compétences de compréhension

a- A l'oral

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

- Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante d'un message oral. • Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le message. • Identifier le champ lexical dominant. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Interpréter un geste, une intonation, une mimique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

b- A l'écrit

Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

- Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none"> • Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...). • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).
Anticiper le sens d'un texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.

	.../...
Réagir face à un texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du scripteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.

6.2 - Compétences de production

a- A l'oral

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs.

- Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier son propos.	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité du message oral • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé. • Choisir le niveau de langue approprié. • Adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication. • Adapter son propos à son auditoire.
Organiser son propos.	<ul style="list-style-type: none"> • Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur. • Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé). • Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé). • Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution). • Respecter le temps imparti.
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé). • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral. • Etablir le contact avec l'interlocuteur. • Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...). • Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections. • Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension. • Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire. • Utiliser la syntaxe de l'oral. • Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens. • Respecter le schéma intonatif de la phrase.

b- A l'écrit

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

- Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production.	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée.	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - mauvaise prise en compte du lecteur ; - mauvais traitement de l'information (contenu) ; - cohésion non assurée ; - fautes de syntaxe, d'orthographe ; - non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

NB. Les capacités se développant avec le temps et se prêtant à un ensemble non déterminé de contenus, les objectifs d'apprentissage recouvrent tout le cursus et englobent les différents objets d'étude. Le professeur sélectionnera donc les objectifs en fonction :

- de l'objectif assigné à la lecture ou à l'écoute,
- de l'objet d'étude,
- du niveau des apprenants,
- du support qu'il a choisi.

7- Compétences transversales

Les énoncés de « compétences transversales » ne font référence à aucune discipline, à aucun domaine particulier, ils ne portent que sur des démarches mentales ex :

- résoudre des situations problèmes,
- maîtriser des démarches,
- prendre et traiter de l'information.

Une compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversale (exemple : le résumé).

La compétence transversale n'est transférable que si les enseignants construisent et proposent en permanence des situations permettant, dans des contextes différents, l'application des mêmes traitements cognitifs.

8- Les contenus :

Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année (et sur le cycle) a été établie sur la base :

- De la prise en compte des types d'ancrage énonciatif.
 - Énonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifesté par Je/Ici/Maintenant.
 - Énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je /Ici/Maintenant
Ex : Le reportage.
 - Énonciation du récit, énonciation « non actuelle », Il/ Passé simple ou passé composé/ Imparfait).
 - Énonciation du discours scientifique qui présente les faits comme vrais (Présent atemporel). Ex : Le discours objectivé.
- Du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes.

Sommaire

Préambule

1. Finalités de l'enseignement du français
2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire
3. Profil d'entrée en 3^{ème} A.S.
4. Les compétences disciplinaires
 - 4.1. *Compétences à l'oral*
 - 4.1.1. *En réception*
 - 4.1.2. *En production*
 - 4.2. *Compétence à l'écrit*
 - 4.2.1. *En réception*
 - 4.2.2. *En production*
5. Volume horaire
6. Les contenus
 - 6.1.1. *Tableau synoptique*
 - 6.1.2. *Tableaux par objet d'étude*
7. Méthodologie et stratégies
 - 7.1. *Démarche d'enseignement/ apprentissage*
 - 7.1.1. *Conception*
 - 7.1.2. *Réalisation*
 - 7.2. *Evaluation*
 - 7.2.1. *Formative*
 - 7.2.2. *Certificative*
 - 7.3. *Situations d'enseignement/ apprentissage*
 - 7.4. *Utilisation des moyens didactiques*

Glossaire

PREAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.
- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 3^{ème} année secondaire est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI). De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative).

1. Finalités de l'enseignement du français

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)

Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et **en s'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

3. Profil d'entrée en 3^{ème} A.S

L'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2^{ème} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- **Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.**
- **Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :**
 - **exposer des faits en manifestant son esprit critique ;**
 - **participer à un débat d'idées ;**
 - **interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;**
- **Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.**
- **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**

4. Les compétences disciplinaires

4.1. Compétence à l'oral

4.1.1. En réception

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none">• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un message	<ul style="list-style-type: none">• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none">• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.• Repérer la structure dominante d'un message oral.• Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les informations contenues explicitement dans le message.• Identifier le champ lexical dominant.• Repérer les marques de l'énonciation.• Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.• Interpréter un geste, une intonation, une mimique.• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none">• Se construire une image du locuteur.• Prendre position par rapport au contenu.• Découvrir l'enjeu discursif.• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.• Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.

4.1.2 En production

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier et organiser son propos	<ul style="list-style-type: none">• Définir la finalité du message oral• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.• Choisir le niveau de langue approprié.• Adapter son propos à son auditoire.• Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.• Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).• Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé).• Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).• Respecter le temps imparti.
Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none">• Etablir le contact avec l'interlocuteur.• Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.• Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).• Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.• Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.• Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.• Utiliser la syntaxe de l'oral.• Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens.• Respecter le schéma intonatif de la phrase.

4.2. Compétence à l'écrit

4.2.1. En réception

Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

Capacités et objectifs d'apprentissage en lecture

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Savoir se positionner en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none">• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).• Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).
Anticiper le sens d'un texte	<ul style="list-style-type: none">• Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none">• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.• Repérer la structure dominante du texte.• Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.• Repérer la progression thématique.• Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.• Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.• Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.• Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.• Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).• Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.• Repérer les marques de l'énonciation.• Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.• Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions. <p style="text-align: right;">.../...</p>
	<ul style="list-style-type: none">• Se construire une image du scripteur.

Réagir face à un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.
------------------------	---

4.2.2. En production

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée). • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne). • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - mauvaise prise en compte du lecteur ; - mauvais traitement de l'information (contenu) ;

	<ul style="list-style-type: none"> - cohésion non assurée ; - fautes de syntaxe, d'orthographe ; - non respect des contraintes pragmatiques. <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).
--	--

Les thèmes proposés en 3^{ème} AS aideront l'apprenant à mieux situer l'homme dans le monde actuel, et comprendre les défis du monde moderne.

5. Les volumes horaires

Filières	Volume horaire 3 ^{ème} AS
Lettres et Langues Etrangères	4 heures
Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie	3 heures

N.B : Le présent programme tient compte des différences de volume horaire selon les filières par l'ajout d'un objet d'étude. Ainsi pour la filière lettres sont ajoutés un objet d'étude (l'appel) et des activités supplémentaires.

6. Les contenus

6.1. TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
<p>I. Les discours</p> <p>1- Exposer des faits et manifester son esprit critique</p> <p>2- Argumenter pour faire réagir <i>(pour les lettres uniquement)</i></p> <p>3- Dialoguer pour confronter des points de vue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documents et textes d'histoire. • L'appel • Le débat d'idées 	<ul style="list-style-type: none"> - L'exposé des événements (Histoire) - L'introduction du discours (les commentaires) - Personne et personnage. - Les stratégies argumentatives et incitatives. - Les différents types d'arguments - La structure de l'appel - Les figures de rhétorique : la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase. 	<p>La synthèse de documents</p> <p>Le compte-rendu critique</p> <p>La lettre de motivation</p> <p>La technique de prise de parole</p>	<p>L'homme contemporain</p> <p>Les défis du 3^{ème} millénaire</p> <p>La mondialisation des échanges</p> <p>Solidarité</p> <p>Justice</p> <p>Les droits de l'homme</p> <p>Les ONG</p> <p>Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture</p>
<p>II. La relation d'événements</p> <p>- Raconter pour exprimer son imaginaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La nouvelle fantastique 	<ul style="list-style-type: none"> - Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s). - Le rapport temps de l'histoire / temps de la narration. - Les indices et les informants. - L'allégorie, la métaphore, la personnification 		
<p>Exprimer son individualité</p> <p>« Le fait poétique »</p> <p>N.B. à étudier durant toute l'année</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poésie et chansons engagées • Textes et images 	<ul style="list-style-type: none"> - Les figures de style : comparaison, métaphore, métonymie. - Le slogan publicitaire : la relation texte/image. 		

6.2. TABLEAUX PAR OBJET D' ETUDE

Concernant les tableaux par objet d'étude suivants, il est à noter que pour le niveau phrastique, il incombe à l'enseignant de choisir les points de langue à travailler en fonction du support pour renforcer les acquis.

Documents et textes d'histoire

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none">• Visée explicative du discours historique• Exposé historique et narration• Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.	<ul style="list-style-type: none">• ancrage historique• procédés d'objectivation du discours historique• procédés d'authentification des faits évoqués• Personne et personnage• chronologie et rapport au présent• interprétation et analyse critique des discours• les commentaires du scripteur

Compétences transversales à privilégier :

Acquérir de l'autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines
Développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés.

Types de supports :

Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
<ul style="list-style-type: none"> • Identification du degré d'implication de l'énonciateur. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Identification des procédés d'objectivation du discours historique. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Activité de recherche : dans le cadre d'une enquête, mise au point d'un questionnaire sur un événement historique choisi. 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison de textes historiques traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • A partir d'un témoignage, distinction entre l'événement historique et les observations et les réflexions du scripteur. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Identification des références historiques à partir d'un extrait de roman. 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Détermination, dans un extrait de roman, de la position de l'auteur par rapport au(x) faits(s) historique(s) raconté(s). 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Transformation d'un texte long, issu d'un document en une page de manuel scolaire. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse d'informations par regroupements de données. 	X	X

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : prendre position • L'énonciation à plusieurs (la polyphonie) • Prise en compte du destinataire dans son discours 	<ul style="list-style-type: none"> • Le système d'énonciation • Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase • Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours • Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation • Les citations comme arguments d'autorité • L'interpellation

Compétence transversale à privilégier :

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

Types de supports :

Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
----------------------	---------	----------

<ul style="list-style-type: none"> • Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocataire. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Identification des figures de style utilisées pour réfuter. 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique. 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Réfutation d'une thèse avancée. 	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse. 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi. 	X	
<ul style="list-style-type: none"> • Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard. 	X	X

La nouvelle fantastique

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : représentation singulière d'un monde • Rapport histoire / narration • Dramatisation et visée de la nouvelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Le point de vue du narrateur • Les rythmes du récit : accélération, pause et ralentissements • La gradation et les procédés de dissimulation • Les indices et les informants • Evolution de la description des actants et du décor • L'introduction et la chute du récit • Structure complexe de la nouvelle <ul style="list-style-type: none"> - Les prolepses et les analepses - Le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s)

Compétence transversale à privilégier : - développer l'esprit de créativité,
- développer l'esprit logique.

Types de supports : Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)

Exemples d'activités	Lettres	sciences
• Identification des indices du fantastique dans la nouvelle.	X	X
• Mise en évidence des moyens utilisés pour introduire l'irréel dans le réel.	X	X
• Mise en évidence du rôle joué par les procédés de dissimulation (les expressions allusives, les suppositions...) dans la nouvelle.	X	X
• Repérage des procédés de dramatisation dans le déroulement du récit.	X	X
• Comparaison du début et de la chute de la nouvelle.	X	X
• Etude de la circularité de la nouvelle.	X	

Le jeu des mots associés (dans le dispositif)

JEU DE MOTS ASSOCIES

Consigne : écrivez les mots, expression, sentiments ou idées qui vous viennent à l'esprit en lisant les mots ou expressions suivants (tes).

Mots proposés	Mots, expression, sentiments ou idées
Coordination	
Pratiques de classe	
Analyse de pratiques	
Verbalisation	
Métacognition	
Réflexivité	

Le GEASE

(groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives)

Participants 12 à 15 participants (2) volontaires rythme régulier	Sources : 1. ANALYSER LES SITUATIONS EDUCATIVES actes de l'université d'été de Montpellier, 1991 2. VINCENS Claude, presque tout sur les « GEASE », Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996, p39. 3. FUMAT Yveline, D'un ensemble confus à un réseau de cause : le GEASE, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept.1996,p 23 4. EVELEIGH Hélène présentation du GEASE sur le site internet de l'IUFM de Créteil		
Objectifs	« favoriser la mise à distance des problèmes rencontrés pour mieux y faire face » (4) Permet « d'amplifier considérablement l'activité naturelle d'attribution de sens à nos actes » (2) « outil d'enseignement » (2) « outil d'analyse » à « plusieurs niveaux d'analyse : la personne, les phénomènes de groupe, l'institution , le didactique et le pédagogique » (3) « rechercher une multiplicité de déterminants » « une nouvelle configuration de réseau de causes » (3)		
Cadre de travail spécifié	« Des règles de travail » « la sytématisation des procédures » (2) une « gestion du temps très rigoureuse liée au dispositif » (4) cf. Déroulement « contrat de confidentialité » (4) un « cadre multiréférentiel » (2)		
Déroulement	Durée : une heure et demi à 2 heures	Rôle de l'animateur	
1) L'exposé d'une situation éducative par un membre du groupe (l'exposant) « exposé d'une situation vécue, une situation professionnelle précise » (4) 2) Le questionnement par le groupe, uniquement sur les faits (l'exposant écoute) « des questions pour clarifier » (4) 3) Formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué (l'exposant écoute) « on ne s'adresse plus à la personne qui l'a présentée. La situation devient un objet de travail, sur lequel chacun va formuler des hypothèses, en distinguant les niveaux suivants : - le niveau des relations interpersonnelles (relations élève/adulte ou relations avec les pairs) celui de la dynamique de groupe (le fonctionnement du groupe classe) - le niveau institutionnel (le cadre de l'établissement, les instructions officielles..) le niveau social (influence du milieu sur l'apprentissage) -le niveau didactique (rapport au savoir et à sa transmission), le niveau pédagogique (conditions de l'apprentissage) - le niveau personnel (l'enseignant, ses conceptions, ses ressentis, ses réactions etc.) (4) 4) Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives (le groupe écoute) 5) Méta-analyse du fonctionnement (tout le monde) (titres des phases du Gease indiquées d'après le site internet de P. Perrenoud)	10 min 10 à 30 min 30 min 10 min suivant le temps	- faire respecter le cadre du dispositif - reformulation (4) - en 3)« l'animateur rappelle qu'on ne s'adresse pas à la personne qui a exposé la situation pour lui donner des conseils ou dire ce que l'on aurait fait à sa place. On s'astreint à commencer ses interventions par la formule « je fais l'hypothèse que ... » (4) - « l'animateur fait ensuite une synthèse de toutes ces propositions, en les regroupant par niveau d'analyse ou en faisant ressortir le niveau qui semble le plus efficace » (4)	

ANNEXE N° 8

Les apports théoriques (dans le dispositif)

I-Les théories behavioristes :

- I-1 Influences (Arisote- Bacon),**
- I-2 Les travaux de Pavlov et de Skinner,**
- I-3 Les mécanismes d'apprentissage,**
- I-4 Les apports et les limites.**

II-Les théories constructivistes

- II-1 Les travaux de Piaget,**
- II-2 Les mécanismes d'apprentissage**
- II-3 La double adaptation par assimilation et par accommodation),**
- II-4 L'importance des interactions,**
- II-5 L'importance des connaissances antérieures,**
- II-6 Le conflit cognitif,**
- II-7 Les apports et les limites.**

III-Les théories socio-constructivistes :

III-1 Les travaux de Vygotsky

- III-1-2 L'importance des interactions sociales**
- III-1-3 L'importance du langage**
- III-1-4 La culture savante et la culture populaire**
- III-1-5 La zone proximale de développement**
- III-1-6 Le conflit socio-cognitif**
- III-1-7 Parallèle entre Piaget et Vygotski**

III-2 Les travaux de Bruner

- III-2-1 L'importance de la médiation**
- III-2-2 L'étayage et le désétayage**
- III-2-3 Les influences de Piaget et de Vygotsky**

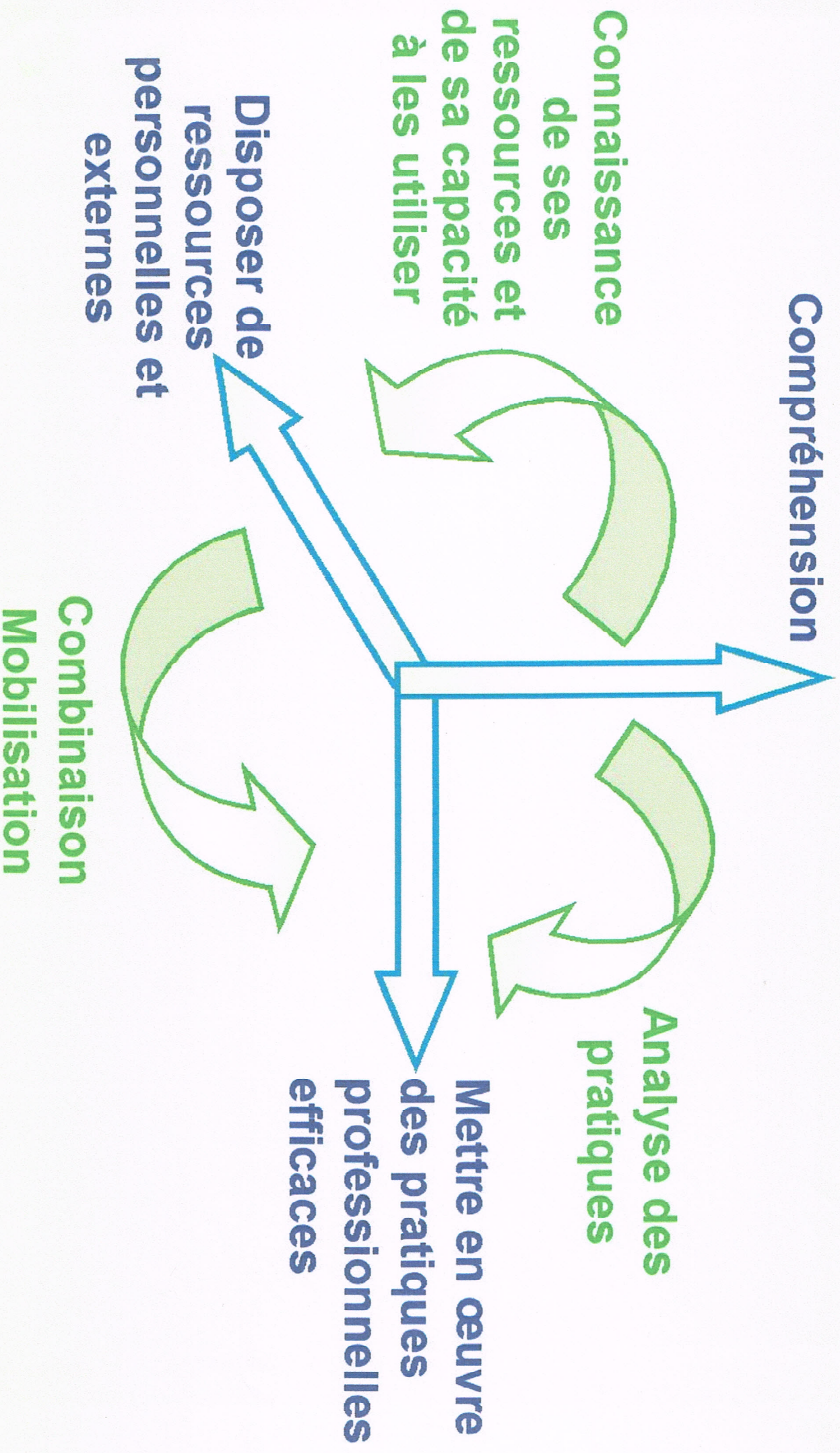
IV-La métacognition :

- IV-1 Contexte d'émergence et influences**
- IV-2 Définitions**
- IV-3 Les composantes de la métacognition,**
- IV-4 Les processus métacognitifs**

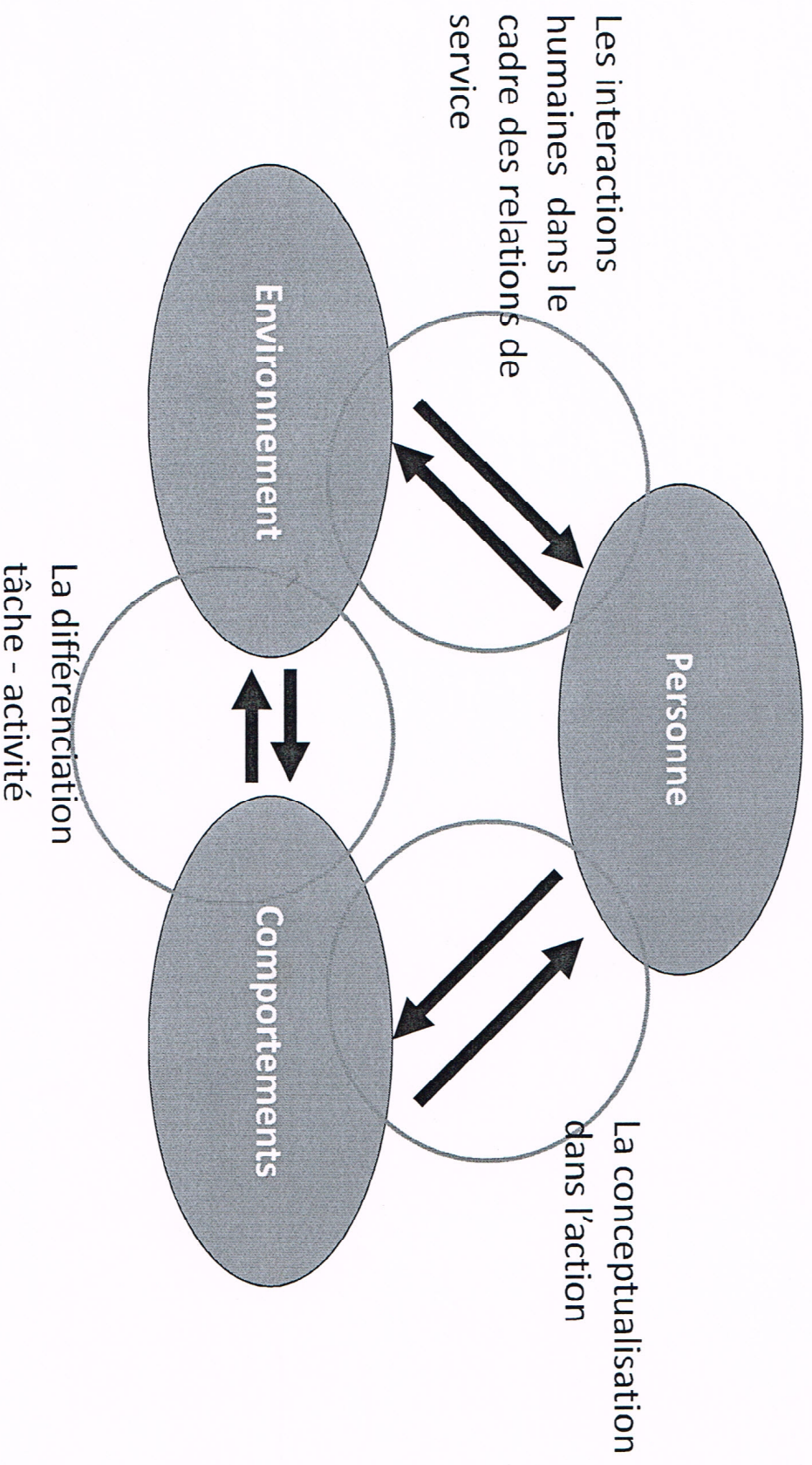
V-La réflexivité

- V-1 Définitions**
- V-2 Les caractéristiques d'un praticien réflexif**
- V-3 Importance de la verbalisation**

LES TROIS DIMENSIONS DE LA COMPÉTENCE

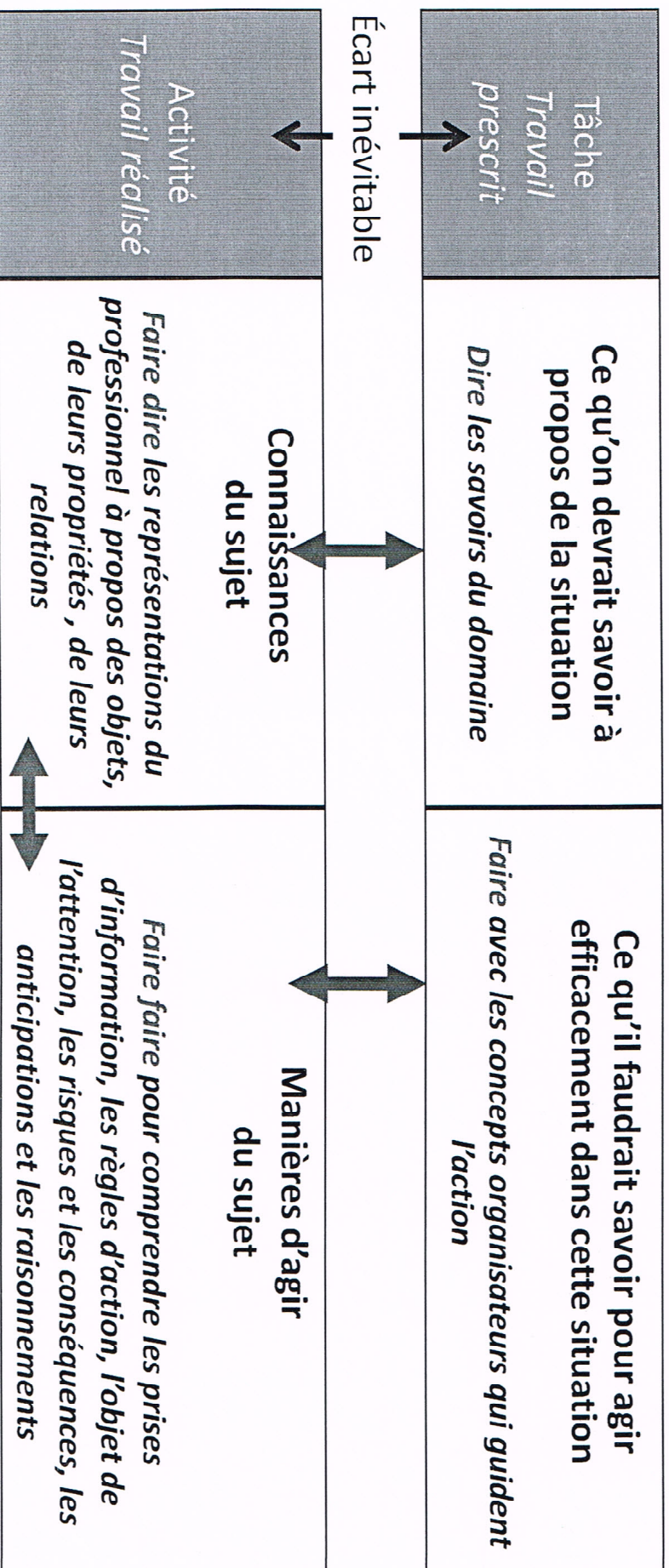


La didactique professionnelle et la causalité triadique réciproque

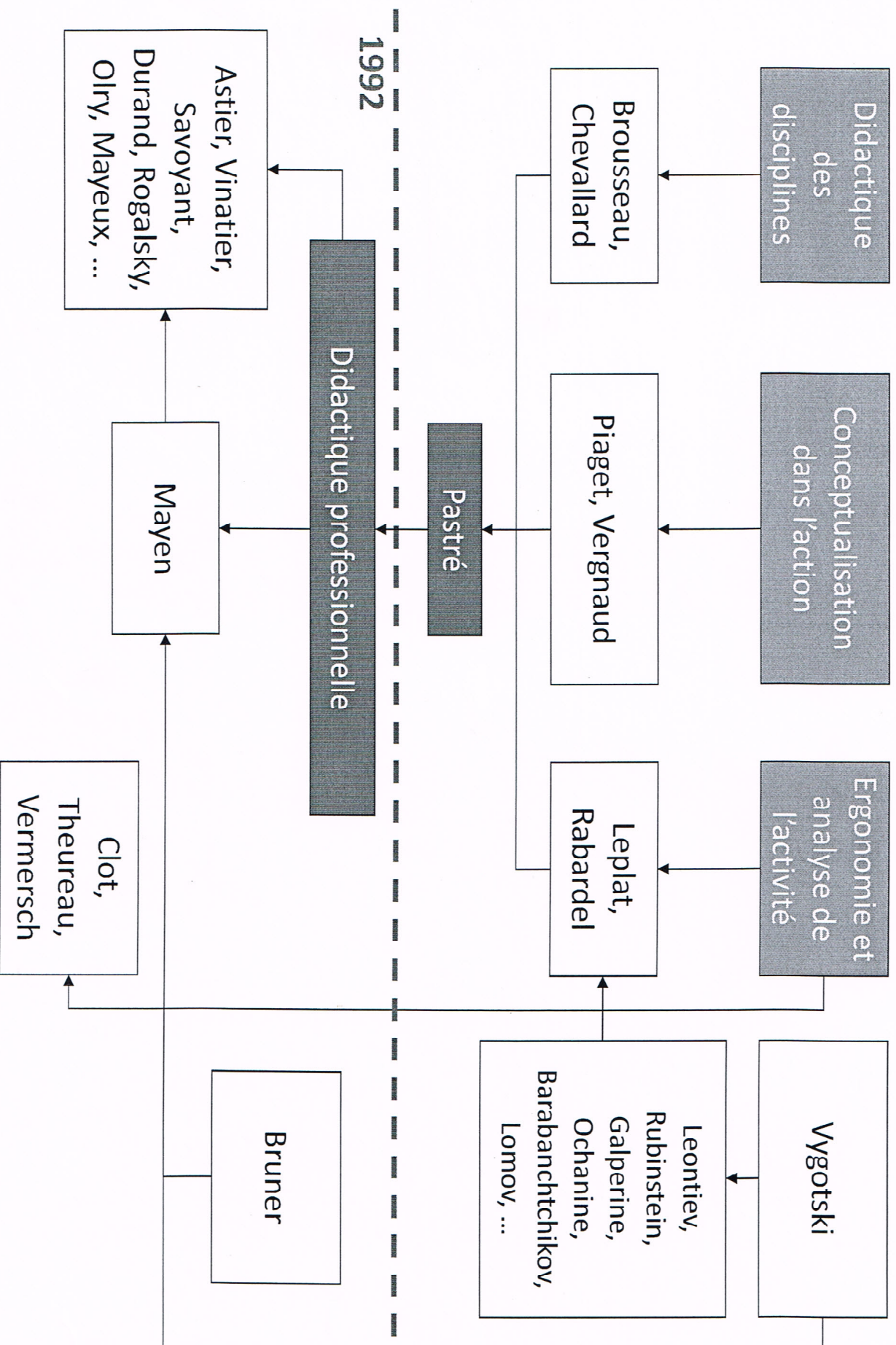


Former par l'activité

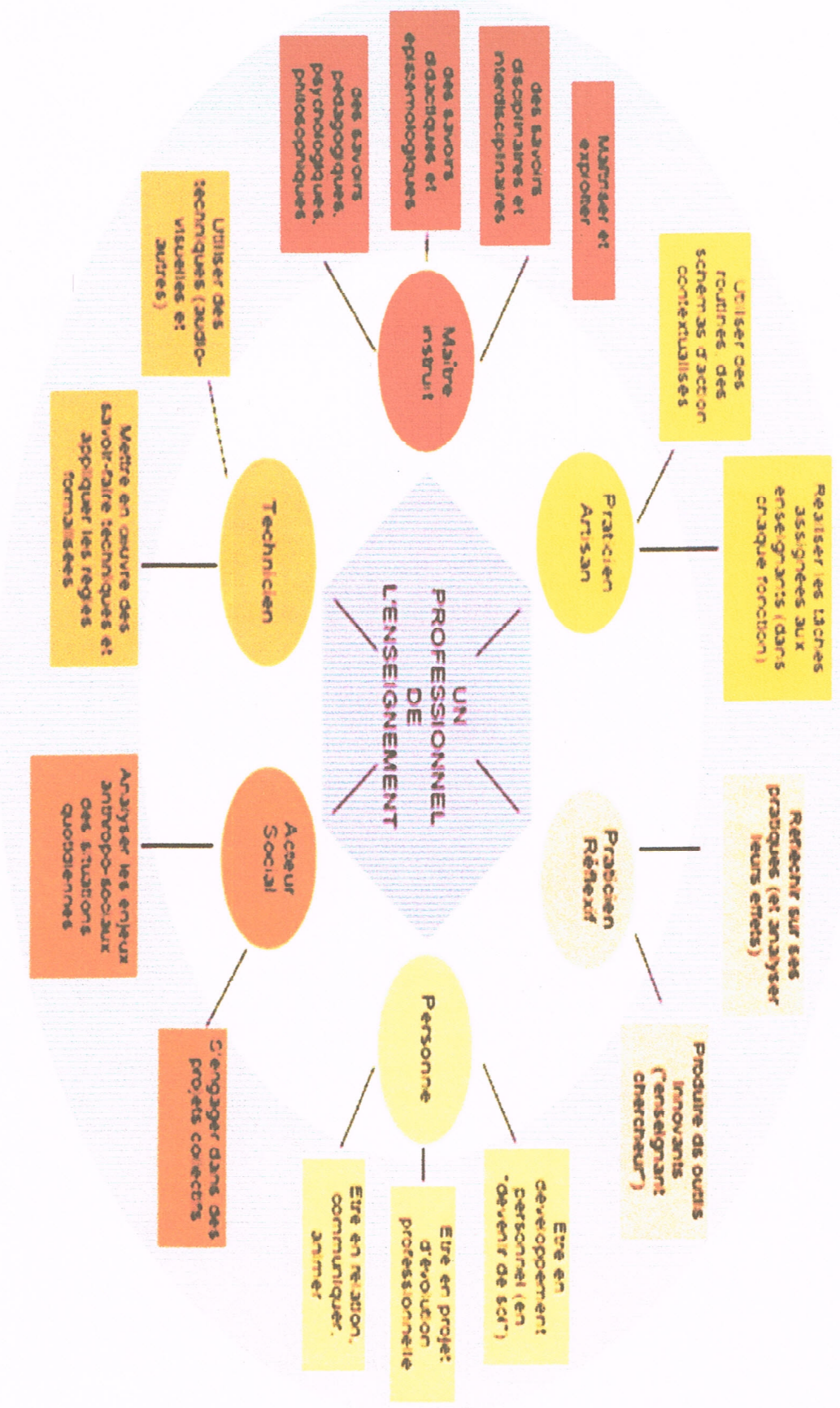
- Les 4 recommandations de Gérard Malglaive :
 - Dire
 - Faire
 - Faire dire
 - Faire faire



La didactique professionnelle : l'analyse du travail pour la formation



Léopold Paquay



Seon Paquay, L. (1984)