

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

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE : FRANÇAIS**



Thèse de doctorat en didactique

Le système d'évaluation comme dispositif cumulatif des connaissances

dans la formation des enseignants du FLE

Des pratiques évaluatives conscientes à un enseignement /apprentissage efficient

Cas de la 2^{ème} Année Secondaire des lycées de M'sila

Présentée par :
BENYAHIA TARIK

Sous la direction de :
Pr. DAKHIA ABDELOUAHAB

Membres du jury :

Président	MANAA Gaouaou	Professeur	Université de Batna
Rapporteur	DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université de Biskra
Examineur	BAHLOUL Noureddine	Professeur	Université de Guelma
Examineur	KETHIRI Brahim	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	FEMMAM Chafika	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	FAID Salah	M.C.A	Université de M'sila

Année Universitaire 2018/2019

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

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE : FRANÇAIS**



Thèse de doctorat en didactique

Le système d'évaluation comme dispositif cumulatif des connaissances

dans la formation des enseignants du FLE

Des pratiques évaluatives conscientes à un enseignement /apprentissage efficient

Cas de la 2^{ème} Année Secondaire des lycées de M'sila

Présentée par :
BENYAHIA TARIK

Sous la direction de :
Pr. DAKHIA ABDELOUAHAB

Membres du jury :

Président	MANAA Gaouaou	Professeur	Université de Batna
Rapporteur	DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université de Biskra
Examineur	BAHLOUL Noureddine	Professeur	Université de Guelma
Examineur	KETHIRI Brahim	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	FEMMAM Chafika	M.C.A	Université de Biskra
Examineur	FAID Salah	M.C.A	Université de M'sila

Année Universitaire 2018/2019

Dédicace

Je dédie ce travail à ma mère Fatma.

Ma femme Fatima.

Mes enfants Ikhlas, Safwa, Touka, Mohamed Assem et Mayar.

Mes frères Morad et Kamel, à mon cousin Sofiene.

Mes sœurs Samira, Hinda et Dallal.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude envers des personnes sans lesquelles ce travail n'aurait pu aboutir.

Je remercie d'abord et particulièrement mon directeur de thèse, le Professeur DAKHIA Abdelouahab pour ses pertinentes réflexions. Comme je tiens à lui témoigner mon admiration et ma reconnaissance pour son accompagnement rigoureux et son soutien tout au long de mon travail.

Je remercie également les membres du jury Pr. MANAA Gaouaou, Pr. BAHLOUL Noureddine, Dr. KETHIRI Brahim, Dr. FEMMAM Chafika et Dr. FAID Salah d'avoir accepté d'enrichir mon travail avec leurs critiques constructives

Aux enseignants et aux apprenants qui ont rendu possible cette recherche, je leur dis merci infiniment.

Je remercie tous les membres de l'équipe de l'EDAF, pôle EST, Pr. ABDELHAMID SAMIR, Pr. KHADRAOUI Said, Pr. BENSALAH Bachir, Dr. METATHA Mohamed EL Kamel, Dr. Benzarouel Tarek, Pr Dahou Foudil d'avoir été toujours à nos côtés.

Je ne puis faire passer cette occasion sans rendre hommages à ces vecteurs de la noblesse, mes enseignants du primaire à l'université.

Je remercie, Tout le staff administratif de la faculté des lettres et langues de l'université de Biskra, ainsi que tous mes collègues et responsables de l'université de M'Sila.

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Chapitre 1

Des concepts à la formation.....14

Chapitre 2

L'enjeu de la formation80

DEUXIÈME PARTIE : LES FIEFS DE L'APPRENANT

Chapitre 1

De l'apprentissage, des traits apparents.....137

Chapitre 2

Sphère de l'évaluation.....193

TROISIÈME PARTIE : DES FORMATIONS, UNE REALITE

Chapitre 1

Les ressources de l'enseignant.....254

Chapitre 2

Une réalité, et des pratiques.....307

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

L'éducation était depuis la nuit des temps un levier pour toutes les civilisations qui ont marqué l'histoire, les peuples qui nous précédaient le savaient bien, et nous ont légué la tradition d'éduquer. Eduquer c'est garantir la succession de générations cultivées, l'incarnation des pensées et l'instauration du bien-être de l'humanité. S'instruire est une commandité divine, elle est le garant de la noblesse et du respect. L'enseignement est ce système infallible sur quoi repose la dynastie d'une société

L'éducation était cette forme de transmission du savoir du grand aux petits, du savant aux disciples, du maître aux élèves, de l'enseignant aux apprenants, de l'entre-preneur aux preneurs.

C'est à travers l'école que tout devait commencer. Elle marque l'histoire de l'Humanité dans son ensemble, de la société comme modèle. Elle est le patrimoine de sa culture, un médiateur scientifique et représentante de la civilisation. L'école est le chantier en construction qui ne s'achève jamais, son sort est déterminé par la science, par le savoir. L'école est le regard du futur dans son passé, le musée de toutes les générations, elle est le témoin du vouloir et du pouvoir. L'école a conçu et ne cesse de concevoir des idées et des Hommes ; le boulanger, le plombier, le policier, l'architecte, le docteur, ne peuvent le nier, le politicien et même le magistrat ne l'osent pas. L'école accueille des enfants pour en faire des Hommes décideurs, responsables et maîtres de leurs actes.

De nature, l'homme a tendance à vivre en communauté, à communiquer et à interagir avec ses semblables. Il a aussi cette capacité de s'adapter aux contextes, comme il essaye pertinemment de l'élargir et de l'exploiter. Autrefois, les hommes avaient tendance à conquérir d'autres cieux pour des raisons économique, politique et religieuse. Actuellement, pour ces mêmes raisons, et culturelle aussi, que l'homme acquiert d'autres langues

Bien que l'acquisition de la langue soit inhérente à la parole, elle est de même pour la pensée. Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer librement, à raisonner, à agir efficacement, à se connaître et s'identifier. L'appropriation de la langue de l'autre nous rend capable de communiquer avec lui, de comprendre sa pensée, de s'ouvrir sur le monde, d'agir sur notre vécu et garantir l'avenir.

Apprendre une langue étrangère c'est que nous optons pour un choix de vivre, pour une appartenance sociale, pour des valeurs en plus. Apprendre une langue étrangère ou la

langue de l'autre, selon la terminologie didactique, pour que nous puissions communiquer avec lui. Comprendre et acquérir la culture de l'autre, non pas pour s'acculturer mais afin de s'identifier dans ce monde à qui nous appartenons. La langue de l'autre nous aide à comprendre mieux notre langue, elle donne raison à la singularité de notre identité, elle est la voie nécessaire et indispensable à l'altérité. Son usage enrichit notre patrimoine linguistique et notre capitale de connaissances.

Notre thème n'émane pas d'un simple constat, ou d'une réalité observée ; mais d'une succession d'expériences qui ont marqué notre vie. En effet, en l'année 1994, le secteur scolaire de M'sila affiche un manque considérable au niveau des maîtres du primaire. C'est alors, et suite à un concours formel on recrutait à la masse, nous insinuons par là qu'on n'exigeait aucune formation au préalable, par conséquent le baccalauréat suffisait amplement. Titulaire d'un cursus d'ingénieur en agronomie, nous partagions avec les autres candidats aux postes un point fondamental ; nous n'avions pratiquement aucune connaissance minimale soit-elle sur lesdits enseignement/apprentissage. Nous étions au total cent cinq pour le français et un peu plus pour l'arabe.

Après un stage de dix jours, que nous les qualifions de journées de découverte de la profession, nous avons été orienté directement aux écoles respectives. Livré à sa conscience et sa bonne volonté, tout un chacun faisait de son mieux pour parvenir à remplir sa tâche comme il la prétendait. En réalité, il n'y avait point de contact avec des collègues anciens, ni même des formations satisfaisantes. En somme, nous étions confrontés à un réel problème d'intégration.

Après quelques années, nous reconnaissons que nous avons enfin appris les mystères du métier. Nous reconnaissons aussi que nous avons lésé des générations d'apprenants par méconnaissance des pratiques enseignantes. Cependant, nos ambitions en cette profession nous ont poussées à reprendre les bancs de l'université, ce qui nous a permis d'obtenir un diplôme de licence. Sur ce, les responsables de l'éducation nous ont réorientés de nouveau à l'enseignement du moyen sans formation préalable qui nous permet de nous intégrer sans difficulté au nouveau poste.

Notre parcours professionnel s'est soldé par notre intégration à la communauté des enseignants-chercheurs. En tant qu'enseignant, nous venons de revivre une troisième expérience identique aux précédentes. Mais en tant que chercheur, nous sommes plus que

conscient de la qualité de formation dont disposent les enseignants du français langue étrangère.

Les quatre années de licence étaient d'une valeur inouïe, elles représentaient la formation initiale et continue au même temps. Elles nous ont permis de redécouvrir profondément la langue française, sa structure et ses caractéristiques. En outre, l'alternance entre le CEM et l'université a créé en nous un regard critique sur nos pratiques enseignantes. Et c'est grâce aux théories didactiques et psychopédagogiques que nous nous sommes rendu compte que les méthodes acquises par imitation des anciens enseignants ont désormais des explications scientifiques.

Notre recherche en magistère nous a permis d'attester que les stratégies d'enseignement et principalement les pratiques évaluatives n'ont pas changé, et ce bien avant que nous intégrions l'école, non pas en qualité de maître mais en tant qu'apprenant. Ainsi, si nous avons retenu pour elle une évidence au premier palier, nous essayons à travers la présente recherche de la délimiter au niveau du second palier.

Ces dernières années, un changement fondamental a caractérisé l'école algérienne. Elle s'est finalement dotée d'un encadrement aux perspectives institutionnelles. Des enseignants qui tentent de prendre le relais, de partager leurs réussites et faire améliorer l'apprentissage. Par le biais de l'école, ces jeunes diplômés des études supérieures essayent de contribuer au mieux, au développement de la structure sociale. Or, ce qui se laisse entendre dans le milieu scolaire, remet en cause les intentions de cette communauté d'universitaires, sous prétexte que l'appréhension des savoirs ne fait que régresser. Bien que le débat nécessite une prise en charge particulière, nous n'allons le réinvestir pour en faire un sujet de discussion, mais nous allons plutôt essayer d'explorer les réalités qu'il recouvre.

Nous savons tous que la formation universitaire est un gain au profit du système éducatif. Nous ne pouvons alors, contester l'idée que la formation initiale constitue un élément important pour l'exercice d'une profession comme celle d'enseignant. C'est pourquoi nous tenons à mettre en évidence le cursus des enseignants du français langue étrangère.

En intégrant le corps professoral, les nouvelles recrues doivent bénéficier aussi de formations continues dans l'objectif de remplir un cadrage théorique, qui va leur permettre à posteriori de mener à bien leur métier. A ce sujet, des spécialistes de la formation tels que M. Tardif (2004), Ph Perrenoud (1994), P. Pelpel (1993), Y. Lenor et al (2006), J-P. Obin

(2011), Ch. Tagliante (2006) s'accordent sur le fait que le cursus des enseignants de langue représente le résultat fort laborieux de plusieurs recherches, et ce afin de dresser un plan d'action efficace. D'une manière générale, le programme de formation est conçu selon deux principaux volets. Le premier à tendance disciplinaire, il renvoie au savoir théorique, aux connaissances que l'enseignant est appelé à maîtriser. Le deuxième volet s'articule autour de l'interaction enseignant-apprenant.

À cet effet, nous ne pouvons considérer comme une défaillance de la formation cette incapacité de répertorier toutes les situations possibles que l'enseignant va être exposé, car recrée le contexte dans tous ses états demeure de l'extravagant. Par conséquent, la formation propose au stagiaire des exemples de cas à analyser afin de lui faciliter le processus d'intégration à la profession. Pour ce qui est des situations inédites, et qui sont innombrables, la formation est orientée à l'exploitation des ressources disponibles au novice.

La compétence, c'est cette faculté d'agir en mettant en œuvre une pratique professionnelle. Cette dernière suppose des ressources spécifiques de savoirs, de savoirs faire, des stratégies, etc. Elle réside également dans la réussite des tâches et des actions conçues selon des normes et des références préétablies par la société, l'institution, la formation, l'enseignant et l'apprenant. Pour la compétence, les ressources sont indispensables, mais à elles seules ne suffisent pas ; le plus important, c'est de savoir comment les exploiter. Il s'agit de mettre en relief les besoins de l'apprenant et lui en procurer des structures d'apprentissage adaptées.

Toutes les composantes que Sophie Moirand a dressées afin de définir la compétence communicative, nous les retrouvons dans le cursus scolaire. En ce dernier, chacune de ces composantes est organisée sous un répertoire d'activités que l'apprenant est appelé à identifier, à les acquérir et est censé les harmoniser. De son côté, l'enseignant dresse à partir de ces composantes un référentiel d'évaluation. La pertinence de ce référentiel repose sur trois facteurs décisifs qui sont le savoir disciplinaire, les objectifs du programme et la prédisposition cognitive de l'apprenant. Les critères conçus selon ce modèle évaluatif doivent être partagés avec l'apprenant, et ce afin de rendre concret le percept de dévolution

Par ailleurs, les critères de réussite représentent l'argument le plus convainquant dont l'enseignant dispose pour justifier la note attribuée. Ils ne sont ni libre choix d'un libellé ni un travail fait à la hâte. En didactique, ces critères concrétisent le contrat dressé entre les

partenaires du champ pédagogique. Ils se dressent en référentiel pour l'enseignant et balisent la production écrite de l'apprenant. Cette littérature de la réussite se résume en principaux volets proposés par le groupe EVA, et ceux d'Odile et Jean Veslin. Nous percevons en ces derniers une passerelle vers l'émancipation de l'apprenant, à cet effet, nous allons faire de ces volets un support lors de notre expérimentation.

L'évaluation connaît aujourd'hui un regain d'attention. Que ce soit à l'occasion des stages de formations, de colloques ou de publications, elle fait l'objet des débats scientifiques. Et les discours qui en découlent insistent sur l'exploitation de l'erreur dans les interactions pédagogiques.

Pour arguer sur le statut de l'erreur dans l'amélioration de l'apprentissage, Sophie Moirand évoque « *les formes déviantes [...] pour mieux comprendre le fonctionnement du système* »¹ de la langue. En d'autres termes, il faut emmener l'apprenant à retenir que ce qui fait l'exception n'est pas la réussite, mais plutôt l'erreur. Il devait saisir aussi que le dysfonctionnement de quelques éléments de son système linguistique mis en cause, ne représente pas tout le système. Justement, nous pensons qu'il est préférable que l'apprenant puisse avoir une meilleure appréhension de ce dernier, en lui évitant de développer un jugement erroné sur la logique qui régit les règles de la langue, d'autant que nous savons que de « *nombreux travaux sur l'analyse des erreurs et les systèmes intermédiaires [...] ont amené à mettre au point des procédures didactique centrées sur les productions des apprenants* »² et ce principalement à l'écrit. Nous faisons exceptionnellement une focalisation sur la rédaction de l'apprenant non pas par opposition à l'oral, mais pour sa juste valeur ; elle est le révélateur par mérite de la présence des erreurs dans le capital linguistique de l'apprenant.

Rappelant que l'appropriation de la production écrite n'est que la concrétisation d'une démarche didactique, voire une tâche indispensable au processus d'apprentissage de la langue ; cependant, elle demeure dûment déterminée par l'évaluation. Ceci nous ramène à nous interroger sur les modalités évaluatives des enseignants du FLE, pour que ces derniers rendent efficiente l'appropriation de la production écrite. Laquelle demeure l'objectif de tout enseignement - apprentissage du français langue étrangère.

¹ Moirand Sophie, *SITUATION D'ECRIT compréhension/production en français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1979. p.157.

² Ibid. p.158.

Nous savons, et les recherches en docimologie ont bien démontré que toute évaluation est exposée aux pratiques subjectives, quoique, tout un chaque qui dispose d'une éventualité d'évaluer essaye de la structurer selon une perspective objective ; en ce sens, nous supposons que l'évaluation par les pairs n'est pas juste une continuité à l'évaluation de l'enseignant, mais une opportunité à l'apprenant de s'approprier les critères en les exploitant avec des objectifs opérationnels. De surcroît, ce dispositif évaluatif permettrait à l'apprenant de référencier l'erreur et de se représenter les modalités possibles de correction. Nous pensons que, la posture de l'apprenant se restructure significativement en s'engageant dans de telles procédures, et augmenterait en parallèle l'efficacité de son action à venir.

Du côté de l'enseignant, sa formation est primordiale et doublement utile, ces résultats sont à priori tangibles chez l'enseignant et à posteriori chez l'apprenant. C'est ce que prévoyait Robert Galisson dans ces propos en disant : « *Quoi qu'il en soit, il y a tout lieu de penser que l'évaluation formative sera au centre des activités de recherche en didactique dans les prochaines années, parce que des progrès qu'elle accomplira dépend l'avenir d'une pédagogie qui veut faire de l'apprenant un être autonome, maître de son éducation... et de son destin !* »³. A ce titre, l'évaluation pourrait être considérée comme la réponse la plus pertinente à la demande actuelle de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant ; Gérard Guigouain souligne :

*« Force est de constater que la pratique de l'évaluation formative est maintenant appuyée par un corpus de connaissances et de savoir-faire qui a grandement évolué ces dernières années. Il ne suffit plus d'entendre parler d'évaluation formative pour s'en approprier les aspects essentiels afin de mieux l'intégrer dans les pratiques pédagogiques. Une solide formation initiale des maîtres s'impose de plus en plus en évaluation des apprentissages. [...]. Les structures d'observation doivent être adaptées à des situations bien particulières et être inscrites dans des mises en scène qui dépendent grandement des caractéristiques de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage, situation qui est fonction de l'expertise de chaque enseignant. Ce sont là plusieurs raisons qui justifient amplement la formation des maîtres à l'évaluation. »*⁴

Il arrive que les enseignants, de par leurs formations scolaire et professionnel, se représentent différemment les modalités d'enseignement. Afin d'expliquer cette évidence, les didacticiens reviennent sur la liberté de l'enseignant dans le choix des objectifs, des

³ Robert GALLISSON, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Ed, Clé International, Paris. 1980, p. 73.

⁴ GERARD SCALLON, *l'évaluation formative*, Ed. De Boeck. Bruxelles, 2000, p. 310.

activités, des outils et des méthodes adéquates. Cette individualité des pratiques enseignantes pourrait ramener les apprenants à percevoir différemment les apprentissages qui leurs sont dispensés ; en effet, il serait donc ambigu de les soumettre à un seul et même modèle évaluatif. Ainsi une formation aux différentes stratégies perfectionnerait les pratiques des enseignants en ce volet. Et au bénéfice d'une systématisation objective de l'évaluation propre aux compétences de chaque enseignant, l'affranchirait de toute mesure obligatoire qui contrecarre ses références et ses concepts fondamentaux.

La production écrite représente pour nous la langue dans tous ses états. C'est pourquoi, nous considérons sa régulation comme une partie prenante du processus d'apprentissage de ladite langue, du moment qu'elle parachève les écrits des apprenants. Nous parlons de « régulation rétroactive » quand il s'agit de porter remède à des déficiences constatées. Cette procédure se situe en aval à la situation d'apprentissage et se traduit par l'aménagement de dispositifs de remédiation spécifiques à l'apprenant, portant sur un apprentissage précis et conçus en fonction des informations fournies par l'évaluation formative. Ainsi « *La procédure remédiante proprement dite pourra prendre des formes et modalités très variées, mais les exercices de remédiation, qu'ils soient individuels ou collectifs, seront toujours conçus sur mesure, en fonction de la particularité ou de la généralité des cas* »⁵.

A priori, l'erreur est le facteur commun à toutes les rédactions des apprenants, nous sommes sensibles à son existence ; c'est pourquoi nous envisageons non seulement d'identifier tout ce qui vient entraver la maîtrise des productions écrites, mais de trouver des théories en vigueur pour solutionner les problèmes de l'apprentissage de l'écrit.

*« Écrire met en jeu bien autre chose que l'orthographe. L'identification de la faute d'écriture à la faute d'orthographe est néfaste : elle freine le développement des compétences d'écriture en donnant une représentation faussée de ce qu'écrire représente et implique. Un texte achevé doit être bien orthographié. Mais un texte bien orthographié n'implique nullement qu'il soit achevé [...]. Même si certains types d'écrit présentent certaines régularités orthographiques repérables, ce n'est qu'un des critères à prendre en compte dans une démarche d'évaluation formative des productions d'écrits. »*⁶

Nous essayerons dans notre recherche de concilier une perspective méthodologique au domaine de la didactique de l'écrit. Sur ce, notre travail repose sur la description suivie de

⁵ Michel Minder (b), *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck, Belgique, 1999, p.295.

⁶ Groupe EVA (b), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Ed. HACHETTE, Paris, 1991, p. 64.

l'expérimentation. Ce faisant, nous allons développer notre recherche en trois parties dont chacune sera subdivisée en deux chapitres complémentaires et progressifs.

Nous allons aborder en première partie, et particulièrement au premier chapitre, les notions de base et les concepts inhérents à la formation des enseignants. Au deuxième chapitre, nous allons développer les principes de la formation et les différentes postures que revêt l'enseignant, en commençant par le stagiaire, puis le professionnel et en enfin l'expert.

La deuxième partie représente la sphère de l'apprenant. Au premier chapitre, nous allons essayer d'ouvrir les volets sur les notions qui sont étroitement liées à la compétence. Nous citons à cet effet : la tâche, l'objectif, la compréhension et la production orale et écrite. Le second chapitre, nous l'avons réservé pour l'évaluation, l'erreur et bien entendu la remédiation.

Aborder la pratique, c'est rendre à la théorie sa réalité ; c'est compléter ce paradigme structurel de la nature scientifique. De la théorie à la pratique, nous espérons atteindre le côté concret de la connaissance ; mais pour se faire, nous pensons qu'il est indispensable de porter un regard lucide sur les événements.

La troisième partie est subdivisée en deux chapitres complémentaires. Nous aborderons en premier, les programmes de formation des enseignants ainsi que les stages. Nous enchaînerons avec une prospection du curriculum et des documents d'accompagnement de 2^{ème} AS. Et pour clore ce chapitre, nous allons procéder à une analyse des copies de productions écrites, et ce afin d'identifier la nature des pratiques évaluatives des enseignants. Au second chapitre, nous allons passer à une expérimentation effective, c'est-à-dire, procéder après observation des faits à une évaluation par les pairs, suivie d'une procédure de remédiation. Et enfin, nous allons corroborer les résultats obtenus en proposant des questionnaires aux acteurs du champ pédagogique, à savoir les enseignants et les apprenants de deuxième année secondaire.

PREMIÈRE

PARTIE

LA FORMATION DES
ENSEIGNANTS

Introduction

Toute formation tient sa valeur aux impératif qu'elle est censée promouvoir. La primordial, est le changement significatif qu'elle occulte au formé. La prouesse de ce changement devrait se manifester dans la transition des connaissances de l'enseignant. Elle révélerait une attitude professionnelle devant des situations varier est imprévisible.

La posture de l'enseignant est circonscrite par son interaction avec le contexte. Une interaction qui révèle des traits patents, concrets et observables sur l'apprenant, et d'autres latents et abstraits qui s'ajoutent au profil de l'enseignant. Évoquer sa formation, c'est saisir l'intérêt de l'action en retrait, le latent ; son expérience. Cette dernière est organisée en niveaux, du plus bas nous trouvons le vécu, les présupposés, les présomptions et bien d'autres éléments qui constituent le fondement du niveau supérieur, là où il est question de manipulation, d'action, ainsi que toutes autres caractéristiques propre au professionnel.

« Si l'on veut que l'expérience devienne apprenante et professionnalisante, il nous faut réfléchir à des dispositifs ou processus pédagogiques qui favorisent la prise de distance avec l'action, l'intégration des réalités organisationnelles et professionnelles des individus, mais aussi l'intégration de l'expérience de l'individu... et prennent en compte la définition même de l'acte d'apprendre. Cela veut dire que le problème de la formation n'est plus seulement d'être pédagogique mais aussi didactique. »⁷

Que ce soit à l'initiale ou en continue, la formation a pour objectif de doter les enseignants de compétences professionnelles pour qu'ils puissent agir en situations imprévisibles. Du côté de la didactique, l'analyse des interactions enseignant-savoir-enseigné a contribué dans la conception des outils de gestion et d'intervention en se basant sur des concepts pertinents tel que la transposition didactique et le contrat.

La psychologie à une part dans la conception de la didactique professionnelle, les travaux de Piaget et Vigotsky sur la cognition et l'apprentissage social ont bien élucidé des interrogations sur l'acquisition des connaissances et les stratégies d'apprentissage.

Nous retrouvons aussi l'ergonomie, au sens de la praxis, elle propose des méthodes d'analyse de la pratique engagée dans des contextes différents. Elle se focalise sur le raisonnement de l'acteur, sa façon de faire et de s'y faire en situations variées. Nous supposons qu'elle se positionne entre l'enseignement comme acte et enseignant comme

⁷ Solveig FERNAGU-OUDET, *Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle*, In, *Contenus, processus, modalités et formations*, REHERCHE ET FORMATION (N°46), INRP, France, 2004, p.128.

acteur ; ce qui revient à dire en pratique, l'ergonomie essaye de comprendre d'abord l'exclusivité de l'acte afin d'élaborer des justifications de sens ensuite. En outre, elle se préoccupe de concevoir un dispositif à partir de l'agir efficient.

CHAPITRE 1

Des concepts à
la formation

Introduction

Former un enseignant, c'est former un acteur social à une mission complexe. C'est le rendre capable de gérer des situations peu prévisibles, et très risqué ; puisqu'il s'agit ici de l'échec ou de la réussite scolaire. C'est pourquoi, nous attendons de cette formation qu'elle prévoit un changement réflexif, sur ces modes de pensées et d'actions occasionné par les multiples situations auxquelles il est appelé à orchestrer.

Pour appréhender la complexité de l'action de formation, il nous semble capital d'interroger ses concepts fondateurs, puis de les croiser avec la réalité de la classe. De la sorte, nous espérons avoir un paradigme de compétences flexibles et adaptables aux différents contextes.

Nous sommes entièrement conscients que la maîtrise des concepts de base est une condition sine qua none pour la maîtrise du sens de la formation. Au fait, l'impératif primordiale en cette profession d'enseignant c'est l'action. Il est demandé à l'enseignant d'agir sur la pensée de l'apprenant pour qu'il puisse s'accommoder au savoir, il lui est demandé aussi d'agir sur le savoir pour qu'il réponde au besoin de l'apprenant, il lui est demandé aussi et surtout d'agir sur ses propres connaissances, et peut être même sur ses convictions afin qu'il puisse manipuler ce monde si délicat.

Il devient donc indispensable pour l'enseignant de se dresser un statut, d'avoir une attitude pour qu'il puisse se positionner dans cette sphère d'action. Cependant, l'impact de ses tentatives dépend du degré de manipulation de ses références et de ses connaissances.

I.1.1. Les concepts constellant la formation

A chaque fois que la fixation d'une particule se fait de mieux en mieux, les chercheurs (toutes les disciplines confondues) arrivent à développer des connaissances inouïes sur l'élément analysé. En outre, si ça peut paraître une pratique contrastive, mais, d'autant que nous puissions délimiter les concepts scientifiques, autant le champ des disciplines se verront élargies et érigées de savoirs efficients. A ce sujet, la confirmation de Jean-Pierre Astolfi et ses collaborateurs est pertinente, ils considèrent que le concept scientifique est un « **outil intellectuel** »⁸ qui a pour fonction d'agir sur la réalité des faits, il permet d'appréhender le contexte et de faire l'abstraction des phénomènes observés. Le concept répond à une rigueur opératoire qui limite son terrain d'investigation, ce terrain représente

⁸ Jean-Pierre Astolfi, Eliane Darot, Yette Ginsburger-Vogel, Jacques Toussait, *Mots-clés de la didactique des sciences*, De Boeck et Lancier, Bruxelles, 1997, p.24.

la matrice sur quoi reposent le statut et la crédibilité de la dite, discipline. La littérature du concept laisse Nicolas Boileau dire : « *Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément.* »⁹

I.1.1.1. Instruction et formation

Instruire suppose la mise en œuvre d'un effort cognitif de la part de l'instructeur, sa stratégie repose principalement sur la façon d'aligner et d'hierarchiser les données à transmettre au moment même de leurs mises en œuvre, c'est-à-dire que l'instruction repose sur la communication des informations en action. Du côté du formateur, le tri des informations à faire-part repose particulièrement sur la pertinence de ces dernières, que sur la façon de les transmettre. En outre, si nous voulions mieux comprendre ce tandem ; nous n'aurons qu'à suivre l'ordre et les étapes afin de percevoir le sens de l'instruction. Par contre, si nous nous centrons sur le contenu, nous serons dans l'obligation de déconstruire l'information (le savoir) puis la reconstruire à la façon dont nous la percevons pour que nous puissions avoir accès au sens de la formation. En somme, « *l'instruction renvoie au sens algorithmique ou informatique du terme (une succession hiérarchisée d'instructions), alors que la formation renvoie à un changement global de la forme du réseau mental des connaissances* »¹⁰.

I.1.1.2. Formation et éducation

Les spécialistes des sciences humaines distinguent formellement les deux concepts. Par rapport à l'éducation, la formation se rapproche beaucoup plus au sens d'instruction, par la façon de présenter les savoirs à l'individu. De la sorte, la transformation qui s'opère dans le comportement du formé est la réaction aux savoirs disciplinaires occultés dans les dispositifs de formation. Tandis que l'éducation procède par inculcation des normes et des règles qui régissent les préceptes dogmatiques et culturels de l'individu. A cet effet, nous supposons que les deux paradigmes, philosophique et religieux, représentent le champ du savoir de référence pour l'éducation.

En somme, entre instruction, formation et éducation les frontières sont tellement fines, qu'il est difficile de délimiter et de définir exhaustivement chaque concept à part, principalement en discours disciplinaire. Néanmoins, pour Michel FABRE, la formation occupe « *une position intermédiaire entre éducation et instruction. Comme l'éducation, la*

⁹ Philippe Perrenoud (a), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, 5^eed, 2006, p.28.

¹⁰ Jean-Pierre Astolfi, *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, ESF éditeur, France, 2003, p.27.

formation implique la personne entière, mais en mettent l'accent - à l'instar de l'instruction - sur les valeurs d'intellectualité. »¹¹

I.1.1.3. Maître- Médiateur

Il régnait à un moment donné dans le contexte scolaire, une conception archaïque caractérisée par la suprématie du porteur du savoir, cette représentation déterminait, hélas, le statut de chacun des partenaires du triangle didactique. De sa position asymétrique qui le liait à l'élève, tenu sur un piédestal de savoir, le maître prédominait la classe et ne faisait qu'édicter des règles et des lois qui devaient être respectées et apprises par cœur. Actuellement, tout à changer, la conception symétrique fondée entre l'enseignant et l'apprenant est bâtie sur le *rapport* au savoir. A ce sujet, Jean Pierre Astolfi suggère que *« le maître dispose par définition d'un savoir que ne possèdent pas les élèves. C'est donc le savoir qui est d'abord autoritaire, quel que soit le tempérament personnel de l'enseignant. Mais cette hiérarchie dans la situation risque constamment d'induire un rapport de soumission. »¹²*

Toujours en quête de sens que l'acte pédagogique revoie actuellement aux affinités du discours sur le concept médiateur :

« De l'intermédiaire, avec ses différentes figures (figure religieuse de l'intercession, figure diplomatique de l'ambassadeur,...). L'idée de médiation va alors de pair avec l'image d'un « passeur » d'une logique à l'autre. [...]. Une seconde signification de la médiation réfère à l'instauration d'une transition, au respect d'une latence pouvant s'avérer assez longue, en s'appuyant sur l'opposition entre l'immédiat et le médiat. [...]. L'idée de médiation renvoie aussi à celle de séparation par le milieu. Le médiateur est alors plutôt celui qui introduit une coupure pour rompre les identifications primitives et les illusions fusionnelles (Imbert, 1994). C'est que grandir et apprendre exigent l'instauration d'une distance, condition de l'autonomie à construire de la personne. »¹³

En somme, médiateur est cet acteur qui a une ample connaissance de ce que savent déjà ses apprenants, et ce qu'ils sont censés savoir. En outre, il ne fonde pas ses actes sur des préjugés, mais sur la base de ses propres savoirs qu'il intervient entre le savoir et l'apprenant. Il agit en expert sur le premier afin de le ramollir, de le dissocier et l'adapter au contexte d'abord (préparation du cours) puis au prérequis de l'apprenant. Dans ces conditions, la tâche de l'apprenant devient plus abordable ; il n'a qu'à reprendre le chemin

¹¹ Michel Fabre (b), *QU'EST CE QUE LA FORMATION ?*, In, *Le mémoire professionnel*, RECHERCHE ET FORMATION, (N° 12), INRP, Paris, 1992, p. 125.

¹² Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p.27.

¹³ Ibid. p.27.

inverse afin de redimensionner le savoir à sa façon, à la manière de percevoir la réalité de l'objet à appréhender.

I.1.1.4. Le tutorat

Dans son ouvrage « Education et formation », Jean-Pierre Astolfi répond à la question du tuteur par sa qualité, et en déduit quatre dimensions complémentaires, que nous pourrions les considérer comme des postures. Humaniste est la première posture, caractérisée par le fait que l'individu est en capacité d'apprendre et de faire apprendre. Comme il est en mesure de développer son savoir-faire et de le transmettre de la sorte. La deuxième posture est la stratégique, bénéficiant d'une certaine expérience dans le domaine, le tuteur peut être chargé d'accueillir les novices, et a de la sorte la vocation de les insérer socioprofessionnellement. La troisième posture qui s'ajoute aux précédentes est caractérisée par l'insertion socioculturelle, le tuteur jouit d'une culture acquise par ses prédécesseurs. Et de là, c'est évident qu'en médiateur aussi qu'il partage ses connaissances culturelles aux publics apprenants qui est à sa charge. Enfin, pour la dernière, il s'agit de l'implication personnelle, car un tuteur est tout d'abord un choix particulier.

Nous pensons aussi qu'être tuteur relève d'une construction identitaire par le fait d'être en contact permanent entre professionnels et novices. « *En éducation, le tuteur est une personne qui assure ou accompagne l'apprentissage d'un plus jeune ou d'une personne novice. [...]. C'est aussi celui qui a autorité (et donc devoir et pouvoir) pour décider en toute responsabilité de ce qui convient le mieux pour la personne qui lui est confiée.* »¹⁴.

I.1.1.5. L'enseignement

Nous pensons que les connaissances de références contribuent à l'élaboration des savoirs scientifiques, elles leur permettent aussi d'observer et d'interpréter la réalité. Ce n'est pas tout, elles leur fournissent aussi une certaine crédibilité et validité quant aux résultats émis par ces savoirs. Pour la majorité des cas, les résultats obtenus s'organisent afin d'être exploités pour des raisons formatives, nous faisons allusion ici à la formation des enseignants. Revenons sur ces connaissances de références, elles sont identifiées par Zeichner et rapportées par Léopold PAQUAY comme étant des paradigmes fondamentaux :

« a) le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ;

¹⁴ Ibid. p.258.

b) le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ;

c) le paradigme critique, orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement ;

d) le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant. »¹⁵

I.1.1.6. L'interdisciplinarité

Un consensus mondial géré par le bureau de l'UNESCO, portant sur les pratiques pédagogiques, vise principalement l'intégration d'un enseignement interdisciplinaire dans les écoles, et a pour cause : « *Le développement des sciences, de la technologie et de la recherche conduisent de plus en plus à concevoir l'action et les études scientifiques de manière intégrée. Beaucoup de réalisations scientifiques de notre époque sont interdisciplinaires ou ont été créées aux frontières des disciplines ; de nouveaux domaines tels que l'écologie ou la sociopolitique sont essentiellement de nature interdisciplinaire. L'école ne peut ignorer cette évolution, de même qu'elle doit promouvoir l'unité de la connaissance et la perception des phénomènes et des problèmes dans leur globalité. Elle doit encore contribuer à sauvegarder l'unité conceptuelle de l'homme et de la société.* »¹⁶

Si nous revenons à la nature de ce monde, nous trouvons qu'il est conçu selon une complexité stable et cohérente. Cette complexité ne pourrait être étudié ou analysé par une seule discipline à la fois, ou plusieurs disciplines séparément. De même, l'étude des problèmes qu'interpellent l'individu dans son quotidien ne peuvent être analysés, d'abord puis résolus, que par l'intervention effective de plusieurs disciplines à la fois. L'adhérence interdisciplinaire à la construction des connaissances de l'apprenant lui permettrait de comprendre la réalité de son contexte, et plus tard elle l'aidera à interpréter des vérités scientifique, politique, et d'autres du monde des adultes. Nous insinuant par-là, que l'école est appelée à promouvoir le savoir interdisciplinaire afin de répondre à l'espoir d'un monde meilleur et aux exigences d'un avenir prospère.

¹⁵ Léopold PAQUAY, *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?*, In, *Les professions de l'éducation, Recherches et pratiques en formation*, RECHERCHE ET FORMATION, (N° 16), INRP, France, 1994, p. 09.

¹⁶ Louis D'Hainaut, *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, Maison de l'Unesco, 1986, p.49.

I.1.1.6.1. L'interdisciplinarité dans l'enseignement

Dès l'approche communicative, les didacticiens essayent d'articuler l'enseignement à la complexité du contexte extrascolaire. Pareillement, l'apprentissage devrait s'harmoniser avec les situations où l'apprenant est censé développer des compétences adéquates. Le discours didactique qui a envahi depuis peu le domaine scolaire, évoque à cet effet la compétence transversale comme nécessité pour la gestion de ces multiples situations auxquelles est exposé l'apprenant. Une telle compétence doit être bâtie sur des connaissances multidisciplinaires afin que l'apprenant puisse appréhender les données et les ressources du milieu au profit de l'efficacité de son action. De sa part, Louis D'Hainaut fait savoir que :

« L'interdisciplinarité dans l'éducation n'est pas un but en soi, mais une condition indispensable et un moyen pour concevoir un enseignement pertinent par rapport aux aspirations personnelles de l'apprenant et aux besoins socio-économiques et culturels de la collectivité. Elle est nécessaire pour mettre l'éducation en harmonie avec la réalité, pour donner à l'élève la possibilité de vivre des expériences d'apprentissage en relation avec la vie et pour assurer le développement de personnes équilibrées et bien adaptées au milieu dans lequel elles vont s'insérer. »¹⁷

L'enseignement devrait être dispensé à l'apprenant selon sa perception du monde, et selon sa manière d'apprendre. Ainsi, nous présumons que la mise en évidence des connaissances en apprentissage nécessite leurs adéquations avec le développement cognitif de l'apprenant d'un côté, et de l'autre, leurs prédispositions à être appréhendés spontanément ; c'est-à-dire, donner l'occasion à l'apprenant la possibilité d'intérioriser le savoir et le construire à travers son propre habilité. L'interdisciplinarité propose, à notre avis, un choix de sens et d'interprétation aux savoirs savants incontestable, car elle les bâties sur un continuum régit par les représentations de l'apprenant lui-même, en cohérence avec tous les niveaux de sa croissance en rapport avec la progression curriculaire.

« L'expérience acquise antérieurement dans un grand nombre de réformes éducatives a montré qu'une innovation a peu de chances d'être acceptée ou de s'imposer si elle est conçue par un groupe d'experts et aboutit à un curriculum tout fait que les enseignants sont contraints d'appliquer sans avoir participé à sa conception. Une réforme conçue exclusivement par des enseignants n'aboutirait pas non plus à un curriculum acceptable car ceux-ci ne maîtrisent généralement pas tous les aspects de l'élaboration d'un curriculum et de la mise en œuvre d'une innovation ;[...]. Pour convaincre les enseignants de la pertinence et de

¹⁷ Ibid. p.49.

l'opportunité d'une réforme interdisciplinaire, il faut faire apparaître clairement les buts de l'enseignement général dans la société actuelle et les aider ou les amener à percevoir les relations entre leur pratique, les fins de l'éducation, les aspirations des personnes et les besoins socio-économiques et culturels de la communauté.[...]. Il faut encore bien faire comprendre qu'on ne veut pas abandonner les disciplines traditionnelles mais les mettre en symbiose et les exploiter ensemble et en coordination pour créer une éducation plus pertinente et plus efficace.»¹⁸

Que ce soit en situation d'apprentissage ou en formation, le concerné par le dispositif doit sentir un intérêt à participer. Et c'est aux concepteurs de programme et experts en la matière à expliciter le profit à tirer d'une formation interdisciplinaire. Force de dire que, sa mise en place est occulté par des interrogations d'ordre pratique, c'est donc important pour les professionnels d'explicitier les tâches à réaliser entre les enseignants de disciplines différentes, par quels moyens et méthodes organiser le travail en commun, et pour atteindre quel objectif. Les enseignants concernés par la formation devraient être assistés en perpétuel par des experts, afin de leurs venir en aide en informations et en moyens techniques. Tant que nous avons entamé ce propos, nous savons qu'au niveau secondaire, les programmes ainsi que les manuels scolaires du français langue étrangère sont conçus selon une conception interdisciplinaire. Justement, est-ce que la prise en charge formative des enseignants est conçue conformément au dispositif cité précédemment ?

I.1.1.6.2. De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle

On distingue actuellement entre la didactique des disciplines et la didactique professionnelle, non pas à titre de primauté de l'une sur l'autre, mais en caractéristiques spécifiques pour chacune.

I.1.1.6.2.1. La didactique des disciplines

Elle se préoccupe de l'acte enseignement et d'apprentissage d'une part, et le lien établi entre eux d'autre part. Son objet d'étude est bien évidemment le savoir disciplinaire (sciences exactes, sciences de la nature, sciences humaines,...), en parallèle avec les stratégies de transfère et d'acquisition des connaissances issues de ces savoirs, de même qu'elle se rattache dans son étude au contexte d'exploitation et de gestions de ces derniers.

I.1.1.6.2.2. La didactique professionnelle

Comme la formation, la didactique professionnelle est pluridisciplinaire ; elle vise à intégrer les connaissances et les compétences issues de la praxie pour qu'elle puisse

¹⁸ Ibid. p.86.

s'adapter aux différents contextes.

« Elle étudie la manière dont se transmettent, se construisent et se transforment les compétences dans le champ du travail. Toute intervention de didactique professionnelle commence par une analyse du travail. C'est la raison pour laquelle les situations (professionnelles) sont vraiment au cœur de cette démarche : il s'agit d'analyser comment on apprend par les situations et dans les situations afin « de construire des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles », au-delà à la maîtrise de plus en plus poussée de ces situations. Elle pose la question : Comment utiliser les situations professionnelles comme supports d'apprentissages ? »¹⁹

La didactique professionnelle étudie le processus de professionnalisation, ou les facteurs qui entrent en jeu dans le développement des compétences professionnelles à partir de conditions variées. En problématisant ces dernières, elle rend possible la formation des enseignants.

Les multiples situations problèmes dont l'individu est appelé à gérer au quotidien, dans son travail, représente le socle de préceptes indispensable à la didactique professionnelle. Nous présumons que ce socle est une taxonomie de savoirs issus de la pratique et constitue le fondement théorique sur lequel repose cette discipline. Cette théorisation de la pratique vise à : « développer *des savoir-faire largement cognitifs qui ont pour fonction de savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir comprendre, savoir analyser et donc de lire, comprendre, et réaliser le travail. Le développement de ces savoirs cognitifs se traduit par une plus grande capacité à résoudre les problèmes professionnels, par une capacité à prendre des distances avec l'action passée, présente ou à venir, à formaliser son expérience.* »²⁰. Ce dispositif stratégique s'appuie sur l'identification d'abord, puis sur l'interprétation des résultats et l'analyse du rapport entre les éléments d'une action. Nous nous intéressons dans la majorité des situations de formation (ou d'apprentissage) aux contenus et nous négligeons par inattention le mécanisme d'acquisition de ces contenus ; ce système de résolution de problème vise à développer chez les formés l'habilité à problématiser des faits et à en créer des solutions

I.1.1.7. La pratique enseignante

Une fois que le rôle de l'enseignant soit clairement établi, il lui est attribué des fonctions significatives pour l'amélioration des conditions d'apprentissage. Ainsi « *La pratique d'enseignement est une pratique sociale spécifique qui implique un ensemble d'actions*

¹⁹ Solveig FERNAGU-OUDET, op.cit. p.129.

²⁰ Ibid. p130.

posées par un enseignant, c'est-à-dire des activités symboliques opératoires (des activités d'enseignement-apprentissage) agissant en tant que médiations dans un processus d'objectivation (le processus d'apprentissage) qui s'établit entre le sujet apprenant et des objets de savoir et qui requiert la mise en œuvre de processus médiateurs. »²¹

Cette mise en œuvre citée par Yves Lenoir et ses collaborateurs est l'une des priorités de la pratique enseignante. Au fait, cette dernière rassemble toutes les activités qui renvoient à l'agir professionnelle, nous entendons par là, les gestes et les propos de l'enseignant en classe, ce peu aussi ceux effectués pour et entre les pairs, avec les parents aussi, enfin tous ce qui a attiré au domaine de l'éducation. Vu la pertinence du concept, nous supposons qu'il serait judicieux d'apporter un éclaircissement, et revenir sur la définition de la pratique enseignante citée par ces mêmes auteurs : « *Il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (...) en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien, [...], et qui s'actualisent temporellement au sein de trois phases :*

- *la phase préactive se caractérisant par l'intention initiale de l'action et la planification de l'activité, saisies avant l'action en tant que projet ... ;*
- *la phase interactive, d'effectuation en classe où l'intention d'action s'actualise en tant que manifestée dans l'action ...;*
- *la phase postactive, de rétroaction, celle de l'interprétation du plan. »²²*

I.1.1.8. Métier, profession

Si un bon nombre de scientifiques s'abstiennent quand il s'agit de distinguer entre métier et profession, d'autres la font mais avec mesure. Evoquer la praxie pour ces deux sujets, revoie pour l'un et pour l'autre, à l'usage de savoir de référence ainsi qu'à une stratégie de travail identique. Nous devons nous rappeler que définir un fait ou un phénomène, serait tâche facile par rapport à la définition d'un aspect ou d'un concept. Bien que pour ces derniers, il est indispensable d'évoquer leurs spécificités qui les distinguent des autres appartenant au même paradigme disciplinaire. L'opacité du sujet nous mène à dire que, le discours sur la différence entre métier et profession ne risque pas de se clôturer tôt, mais bien au contraire, il vient d'être investi par un préambule éducatif de Joël Clanet en rassemblant des propos circonstanciés de Philippe Perrenoud et de Marguerite Alté :

²¹ Yves Lenoir, Philippe Maubant, Abdelkarim Hasni, Johanne Lebrun, Abdelkarim Zaid, Elpostafa Habbob, Anne-Cathrine Mcconnel, *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*, CRIE et CRICE, Québec, 2007, p. 25.

²² Ibid. p. 25

« La professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique ». Ce basculement d'une activité qui consiste à appliquer des règles préexistantes dans des situations de travail, à la reconnaissance de la complexité de ces situations et à la nécessaire élaboration d'un enchaînement d'actions intimement lié à la situation afin de servir au mieux les objectifs que l'on s'est fixé, représente pour Perrenoud le passage du métier à la profession. Alte (2003, p.29) le précise ainsi « c'est le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie. »²³

L'enrichissement lexical contribue à définir objectivement les concepts, et à faire estomper toute ambiguïté en rapport à ces termes. Cependant, l'inflation lexicale peut provoquer l'effet contraire. C'est pourquoi, nous trouvons qu'il est primordial de répondre à cette question récurrente du statut de l'enseignant, est-il un métier ou une profession ?

Un métier selon Jean-Pierre Astolfi

« se caractérise par la maîtrise de savoir-faire stabilisés, par l'application d'une gamme de « routines » disponibles, de gestes reproductibles. L'usage du « traitement standard » (Perrenoud, 1984) permet ici de répondre de façon récurrente à des situations assez bien répertoriées. Le métier est ainsi fondé sur la recherche de réponses invariantes, dont les acteurs attendent qu'elles « marchent », sans analyse singulière de chaque situation et avec un investissement personnel limité. Autrement dit, dans l'exercice d'un métier, chaque poste de travail peut être occupé par différents agents plus ou moins interchangeables, sans que cela modifie radicalement ce qui s'y passe. »²⁴

En rapport avec le sujet abordé (le statut de l'enseignant), Jean-Pierre Astolfi considère qu'

« une profession suppose au contraire, qu'au moins dans un certain nombre de circonstances non marginales, l'exercice des tâches requises corresponde à situation de résolution de problème. Les médecins, les avocats, les architectes, les garagistes, disposent évidemment d'un corpus de références théoriques et pratiquent sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, mais ils ont sans cesse à en reconstruire l'usage, puisque les situations qu'ils rencontrent sont souvent inédites. C'est dans cette articulation singulière du connu et de l'inconnu, avec ce que cela suppose d'investissement personnel et originalité dans la réponse apportée que se manifeste leur professionnalité. Le « métier » - dont malgré tout ils disposent-

²³ Joël Clanet , *Professionnalisation des métiers de l'enseignement: l'apport de l'observation des pratiques*, In, *Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation*, RECHERCHES EN EDUCATION (N°8), DEP, France, 2010, p.74.

²⁴ Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p.38.

leur fournit donc des grilles d'analyse des problèmes plutôt que des procédures de résolution. »²⁵

A partir de ses définitions, l'auteur nous expose un réel dilemme, des interrogations qui touchent le noyau de l'acte même, donc enseigner serait-il un métier avec ce qu'il représente comme un mode de répétition du même geste ; serait-il un acte machinal qu'une fois enclenché, c'est les mêmes gestes et activités qui se déroulent selon une récurrence stable et continue. Nous pensons que, enseigner est tout d'abord un engagement qui ne se manifeste pas à partir d'un processus en soit, réductible aux exercices traditionnelles et uniforme. Enseigner est tout d'abord créativité, réflexion dans l'analyse et perspicacité dans la prise de décision. Un acte du moins que nous puissions dire, relève de la vivacité des méthodes et évolution spontanée dans les outils. Nous admettons que, l'acte d'enseigner renvoie à la maîtrise de savoirs faire, plus encore, que dire de toutes ces disciplines, ces théories qui n'ont pour ambitions que de perfectionner l'intervention de l'enseignant dans ces démarches et ses stratégies de faire mieux. Que dire aussi, de toutes ces recherches que leur ultime préoccupations est l'enrichissement de la qualité de l'apprentissage.

Profession, pourquoi pas, si la multitude de situations inédites font surface là où on s'attend le moins. L'acte d'enseigner devant de telles situations ne se résigne pas à reproduire des gestes récurrents et anodin, mais plutôt la vigueur et la rigueur que qualifient sa façon de faire, l'intelligence de ses actes (d'enseigner) renvoie systématiquement à un raisonnement de haut niveau, adéquat aux problèmes confrontés, ce que nous pourrions appeler de l'efficacité. Nous devrions reconnaître tout de même, que les enseignantes ne cèdent pas quand il s'agit de gérer les classes hétérogènes ou surchargées.

Si nous reconnaissons que l'enseignement a réellement trouvé des solutions aux problèmes de la société ; et qu'il est arrivé à réaliser des prouesses en formant des intellectuels, des ingénieurs, etc ; Il est légitime alors de s'interroger sur la contribution de ces derniers dans l'amélioration de l'acte d'enseignement. Enfin, nous pensons qu'actuellement, on tend à reconnaître l'acte d'enseigner comme étant une profession qu'un métier. Enfin, nous ne pouvons contester le fait que les représentations qu'on avait de l'apprenant ont bien changé, ceci est clairement ressenti dans les pratiques pédagogiques actuelles.

I.1.1.9. Education, formation, instruction

La focalisation sur l'apprenant a induit à une redéfinition des concepts contigus, l'éducation suppose donc « *les deux critères de représentation et de transmission*

²⁵ Ibid. p.39.

consciente des savoirs, des savoir-faire et des valeurs de la société. Elle implique donc la référence à des représentations mentales et non plus seulement à des habitudes. »²⁶. Les définitions proposées par les spécialistes des différents domaines de la formation se rapprochent tellement, qu'ils pourraient nous induire dans une confusion épistémologique entre formation et éducation. Grosso modo, de par les éléments en communs qui concourent à définir ces concepts, les traits distinctifs de chacun d'eux, se résument pour l'éducation en un savoir-faire socioaffective ; tandis que pour la formation, c'est le savoir formel qui représente le fondement de ses concepts. De son côté, Michel Fabre introduit le terme instruire afin de déterminer la zone d'action de chaque précepte évoqué, selon lui il s'agit de :

*« transmettre des connaissances, fournir un équipement intellectuel. L'instruction se centre sur le cognitif, [...], l'instruction implique bien des savoir-faire : elle se définit par rapport à des valeurs, celle de la rationalité, et engage la personne entière, [...], c'est cette implication de la personne qui devient incontournable en formation. La formation se distingue donc, par-là, des acceptations étroites de l'instruction. Et ce qui caractérise la formation didactique, c'est précisément de prendre au sérieux toutes les implications (affectives, sociales, morales) d'une éducation intellectuelle. La formation occupe donc une position intermédiaire entre éducation et instruction. »*²⁷

En opposant enseignement à formation, nous retenons pour le premier l'intégration de connaissances qui interviendront dans le développement intellectuel de l'individu, là le savoir est pris comme référence, ainsi que les moyens et les méthodes sont ses pierres angulaires. Par contre, la formation est orientée beaucoup plus professionnalisation, c'est-à-dire, faire allusion au poste, à la rémunération et à l'affectation social. En somme, si nous pourrions supposer qu'à travers l'enseignement qu'un changement peut s'opérer chez l'individu ; en formation, le changement occulte désormais toute la société. La différenciation entre ces tandems peut être déduite d'un point de vue épistémique ; du moment que l'enseignement renvoie beaucoup plus à la re-constitution du savoir (par le cours magistral), tandis que la formation se fonde sur l'(inter)action, sur la pratique. Une autre distinction entre enseignement et formation est proposé par Michel Fabre :

« L'enseignement relève d'une logique du savoir, la formation d'une logique de la pratique. L'enseignement se centre sur les savoirs à transmettre, [...]. Et le savoir de l'enseignement c'est cet espace théorique où chaque concept se définit par sa relation au système. La formation au contraire, est de l'ordre de la pratique

²⁶ Michel Fabre (a), *Penser la formation*, PUF, Paris, 1994, p. 40.

²⁷ Ibid. p.42.

qui consiste à la fois sa finalité, son référent, son modèle et son milieu privilégié. La logique de la pratique relève de l'action non du discours, de la finalisation non du désintéressement, du singulier non de l'universel, du complexe flou non de l'analyse. Bref, en formation, il s'agit de doter l'individu de capacités définies par rapport à des situations réelles, en leur complexité : des pratiques de références finalisées et contextualisées. »²⁸

Nous ne visons pas à travers cette définition du tandem enseignement/formation une disparité des faits, mais plutôt de repérer la différence que caractérise chacun d'eux. De plus, nous ne pouvons supposer enseignement sans formation, car enseigner renvoie à éduquer, et au sens large du terme à cultiver, à rendre les gens civilisés. Donc, ce qui est évident dans ce cas c'est la formation à la citoyenneté. Une finalité sociale et c'est là que la logique de l'enseignement agit et prévoit ses retombés. De-même, la formation n'a de sens sans la théorie, comment pourrait-elle expliquer des faits si ce n'est qu'à travers le savoir inculqué. La formation se base principalement sur la justification des phénomènes en rapports au contexte, par des repères théoriques. Nous pourrions déduire de la sorte que, l'enseignement et la formation constitueraient les deux faces de la même pièce ; c'est-à-dire que la théorie devrait se fonder comme support à la pratique, et vraisemblablement, cette dernière soit la concrétisation de la première.

I.1.1.10. Des approches sur la formation

Des chercheurs bien connus dans le milieu pédagogique tels Maurice TARDIF, Claude LESSARD, Louise LAHAYE ont mené une étude consacrée aux approches sociologiques de la formation des maîtres. Ils ont pu réaliser qu'à la croisée des chemins, entre la sociologie des professions et celle de l'éducation, existe quatre approches : « *les approches symboliste-interactionniste (SI) et structuro-fonctionnaliste (S-F) d'une part, et d'autre part, deux approches critiques, l'approche marxiste et l'approche en terme de champ inspirée de l'œuvre de P. Bourdieu.* »²⁹

I.1.1.10.1. L'approche symboliste-interactionniste

Cette approche se base sur l'analyse des rapports qu'entretient l'élève-enseignant avec la formation, afin d'élaborer des constats d'ordre socioprofessionnel. Ainsi, nous pouvons dire que la formation des enseignants vise à l'insertion professionnelle et sociale, elle inculque à cet effet les valeurs du sérieux et de la persévérance, elle aide le formé à

²⁸ Ibid. p.59.

²⁹ Claude LESSARD, Louise LAHAYE, Maurice TARDIF, *Des approches sociologiques de la formation des maîtres*, In, *Les professions en éducation : recherches et pratiques en formation*, RECHERCHE ET FORMATION (N°04), INRP, France, 1988, p.51.

développer de nouvelles perspectives d'action et de stratégies, comme elle essaye de lui faire acquérir plus que le savoir, un savoir-être et un savoir –devenir. De leurs côté, Claude LESSARD et ses collaborateurs déclarent à propos de cette approche que :

- « a) la formation est un atout dans la négociation constante entre un groupe professionnel et les groupes sociaux qui peuvent affecter son statut et son rôle ;*
- b) la formation représente un moment critique fort au cours duquel l'individu se transforme, développe une perspective nouvelle, élabore des stratégies, dont certaines peuvent être innovatrices, participe à une culture ou une sous-culture et s'engage dans une carrière qui sera un élément capital de son identité ;*
- c) la socialisation professionnelle cherche à affecter l'ensemble de la personne qui en est l'objet ; elle touche tant l'aspect « technique » que les valeurs, tant les savoirs, que les savoir-faire et les savoir-être. »*³⁰

I.1.1.10.2. L'approche structuro-fonctionnaliste

Cette approche se focalise particulièrement sur l'analyse du système de formation en se basant sur l'aspect scientifique et technologique, de la sorte les auteurs ont fait surgir : *« a) les caractéristiques des étudiants et leur rapport à la formation ; b) l'expérience de formation, et enfin, c) son impact. Cette analyse s'appuie sur une comparaison du système de formation des maîtres avec ceux en vigueur dans d'autres professions (médecine, droit, etc.). »*³¹. Ils déduisent de la sorte que l'attention devrait être porté sur le curriculum, les contenus et le savoir disciplinaire afin de représenter clairement l'intérêt de la formation ; et ce pour dire qu'elle contribue dans le développement de l'enseignant en formation.

En la comparant avec d'autres professions, l'analyse des recherches a conduit à des constats inattendus :

*« Les contenus et les modalités de la formation des maîtres ne sont pas systématiques. Les cours y sont peu exigeants, l'investissement requis pour acquérir la compétence n'est pas élevé, du moins dans les contenus théoriques, enfin les habiletés développées sont si peu spécifiques qu'elles préparent peu à l'enseignement. Plus généralement, il y a absence d'un consensus sur un noyau de principes généraux, de cours et d'expériences de formation à partir duquel il serait possible de créer une unité et une cohérence de la formation de futurs professionnels enseignants. »*³²

Les théoriciens renvoient ce faible consensus au fait que la recherche en la formation des enseignants est rudimentaire. Elle ne s'est pas forgé d'outils satisfaisants, et encore moins

³⁰ Ibid. p.55.

³¹ Ibid. p.55.

³² Ibid. p.56.

de moyens techniques et de théories propres à elle. Autant dire que les résultats obtenus à travers les recherches engagées en ce sens sont peu satisfaisants en qualité comme en quantité. A cet effet, le groupe de chercheurs déclarent qu'en pratique : *«elle ne fait que réduire l'anxiété de l'étudiant-maître par rapport à l'enseignement et lui permet d'apprendre des techniques de gestion de la classe qui « marchent », même si ces techniques contredisent les conceptions idéalistes que l'étudiant-maître épouse concernant un enseignement de qualité. « Ce qui marche » finit par se réduire à une gestion de la classe « à la baisse »»³³*. Par ailleurs, s'il y'a des mesures à prendre au sujet de la compétence professionnelle, nous pensons que c'est plutôt le système de formation qui devrait être revisité en premier, car il est tout juste responsable de la transition de l'individu du statut d'apprenant à celui d'enseignant.

I.1.1.10.3. L'approche marxiste

Fort en politique de l'époque, se basant sur la classe ouvrière et faisant de la profession un foisonnement de chemins vers la généralisation des principes et des valeurs ; le marxisme a si peu :

« D'études centrées sur la formation des enseignants. En effet, les écrits marxistes abordent davantage les questions : 1) d'appartenance et de position de classe des enseignants et donc le rapport des enseignants à la classe dominante et à la classe ouvrière, ainsi que le caractère « improductif » du travail enseignant (Harris, 1982); 2) les fonctions reproductrices du système éducatif et les contraintes macro-structurelles qui déterminent l'action des enseignants-marionnettes de l'état capitaliste et agents impuissants de la reproduction des relations de production (Carlson, 1986). »³⁴

Cette approche a détrôné ainsi la pratique enseignante et la répertoire parmi les métiers manuels commandés par les tâches répétitives, que sous la pulsion des faits technologique à subir un subtil changement à l'ordre du capitalisme.

Par ailleurs, les recherches qui ont pris comme objet l'approche marxiste, ont déduit que : *« les formateurs encouragent les étudiants-maîtres à exercer leur jugement professionnel, à prendre des décisions et être en quelque sorte leur propre maître en classe ; d'autre part, on leur indique que c'est à l'État qu'il revient de déterminer le curriculum et les niveaux acceptables de rendement des élèves. Il y a donc une limite « normale », « acceptable » à l'autonomie professionnelle des enseignants. Cette limite est*

³³ Ibid. p.57.

³⁴ Ibid. p.59.

donc apprise et légitimée. »³⁵. En somme, ce qui est propre à cette approche, c'est qu'elle responsabilise la formation dans la façon de promouvoir certaine conspiration de l'état et des tendances probantes de loyauté idéologique. Le marxisme renvoie à cet égard, à une liberté virtuelle de l'enseignant limogée par les limites du concret.

I.1.1.10.4. L'approche en terme de champ

L'analyse que nous fait part Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage « *La Reproduction, éléments pour une théorie de l'enseignement* », a abouti à notre avis à l'élaboration d'une thèse sur le système d'enseignement. Rendant ce dernier responsable de l'existence d'agents auto-productifs de modèles aux prototypes identiques, en faisant référence aux enseignants. Ce qu'ils viennent de décrire ici ces chercheurs, c'est que la formation est entrain de concevoir symboliquement l'enseignant. Alors que du côté du formé, elle est perçue comme étant le principal échafaudage de classe et d'appartenance culturel et socioprofessionnel. Cette analyse à aboutie au fait que, la formation pédagogique serait un mode réductible de la formation culturelle, et que la compétence pédagogique est propre à l'individu par le processus de l'inné ou l'acquis expérimental.

Ainsi, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron résument ; le travail mené dans le champ « *pédagogique (...) a pour effet de produire des individus durablement et systématiquement modifiés par une action prolongé de transformation tendant à les doter d'une même formation durable et transposable (habitus), c'est-à-dire de schèmes communs de pensée, de perception d'appréciation et d'action ; du fait que la production en série d'individus identiquement programmés exige et suscite historiquement la production d'agents de programmation eux même identiquement programmé et d'instruments standardisés de conservation et de transmission.* »³⁶,

I.1.1.11. La formation

Il est communément reconnu que l'acte d'enseigner renvoie inéluctablement à une situation d'apprentissage, sauf s'ils font l'objet d'une étude spécialisée. Cependant, d'autres tandems appartenant au même champ disciplinaire, mais ne font pas fort écho que les précédents, enseigner et former présentent des confusions de sens, et ce n'est qu'à travers de fines définitions bien élaborées que nous pouvons circonscrire les limites de chacun d'eux. La citation de Joël Clanet, nous rapproche la signification de ces concepts en

³⁵ Ibid. p.59.

³⁶ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, éléments pour une théorie de l'enseignement*, Eds De minuit, Paris, 1970, p.233.

tant que deux faces de la même pièce. Pour l'auteur : « - *enseigner c'est transmettre, ce qui réclame avant tout la parfaite maîtrise du contenu à transmettre et l'art de ce faire, la rhétorique. La formation vise donc l'appropriation et la maîtrise des contenus de connaissance à transmettre ;*

- enseigner c'est respecter des préceptes faisant méthode, celle-ci étant considérée comme particulièrement adaptée aux situations comme aux objectifs poursuivis et donc efficace a priori. La formation consiste à s'approprier cette méthode.

Une combinaison de ces deux conceptions est souvent fondatrice des systèmes de formation. »³⁷

Pierre Goguelin, a étudié le terme formation dans toutes ces dimensions, en insistant sur les significations que peut porter ce terme, et sur ce, il s'est résolu à cinq propositions qui peuvent être retenues pour le mot formation :

« - l'action de former, d'organiser, d'instituer, la formation d'un régiment ;

- la manière dont une chose s'est formée : la formation des espèces, la formation du génitif ; la formation de la langue française ;

- le résultat de l'action par laquelle une chose se forme : la formation géologique de tel massif ;

- le résultat de l'action de former : une formation en ligne. »³⁸

Ne s'arrêtant pas là, Pierre Goguelin, dans sa recherche sur le sens du terme formation, est arrivé à distinguer en parallèle quatre pôles sémantiques qui peuvent induire la confusion avec le terme formation. Ainsi, en essayant de lever le voile sur ce concept, que son enquête lexicographique l'a mené à déduire d'abord qu'il peut s'agir d'*éduquer*, qui signifie élever, comme il peut renvoyer au développement cognitif de l'individu ; ou plus explicitement à l'acte d'*enseigner*, en retenant pour cet acte la méthode. Un autre pôle est pris en considération à ce sujet par Pierre Goguelin, et qui nous laisse penser à *instruire*, où le fait de transmettre des informations utiles et des outils indispensables à un individu. En dernier lieu, vient le pôle le plus important à notre quête, où le terme *former* veut bien dire « *une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être. D'autre part, il peut s'agir aussi bien d'une intervention sur un formé que du développement d'un « se formant* ». Enfin, *former implique que l'instruction passe dans la vie, soit mise en pratique. [...] au total, former semble se caractériser par une triple orientation :*

1/ transmettre des connaissances comme l'instruction ;

2/ modeler la personnalité entière ;

³⁷ Joël Clanet, op.cit. p.75.

³⁸ Pierre Goguelin, *La formation-animation, une vocation*, In, Michel Fabre, op.cit.p.20.

3/ *intégrer le savoir à la pratique, à la vie.* »³⁹

Même si la formation, en tant que pratique, est incarnée dans les activités des individus de toute société, le sens même du terme n'est apparu qu'au XI^e siècle⁴⁰. Cependant, et encore, il faut attendre jusqu'en 1908 que le sens pédagogique faisant référence au corps militaire que le Dictionnaire Larousse l'introduit dans ses répertoires. Fin des années soixante, les dictionnaires intègrent enfin le sens pédagogique du mot formation. MICHEL Fabre déclare qu' « *Au point de vue strictement pédagogique cette fois, on peut distinguer trois traits significatifs fondamentaux :*

a) *le cursus, le résultat, la qualification...* ;

b) *le système, le plan de formation des instituteurs...*;

c) *le processus : la formation comme travail sur les représentations...* ;

Nous nous intéressons ici avant tout à la formation en ce dernier sens de processus de formation. »⁴¹

1.1.1.1.1. Les facettes de la formation

L'évolution sociale est tributaire de l'engagement de l'enseignant. Désormais, il lui est accordé la délicate charge d'instruire et de partager les valeurs qui incarnent les fondamentaux de la société. « *Former un enseignant, c'est former une personne à une fonction sociale complexe qui évolue. C'est donc l'impliquer dans un projet qui consistera à bâtir des scénarios pour « un métier nouveau » (Mérieu, 1992) dans lesquels la relation théorie/pratique, s'inscrira dans une problématique subordonnant le savoir à l'apprendre.* »⁴² La formation consiste à modifier les connaissances préexistantes dans la pensée de l'enseignant, et c'est principalement ces connaissances qui sont responsable de son raisonnement dans l'action. De la sorte, ça s'explique cette réticence et difficulté envers la transformation, et dans certain cas ça peut aller jusqu'au rejet même de la formation. Cette attitude est justifiée dans la mesure où, l'enseignant croit que ce changement va affecter certaines de ses priorités, entre autre, sa clé de réussite, ses convictions et ses croyances, sa marque personnelle et son savoir-faire. Il lui arrive de croire aussi, que ce changement pourrait même atteindre son identité, ainsi que son intégrité. Dans ces conditions, nous supposons que si ce n'est impossible, serait difficile de

³⁹ Michel Fabre (a), op.cit. p.20.

⁴⁰ Ibid. p.21.

⁴¹ Ibid. p.21.

⁴² Alain LE BAS, *Didactique professionnelle et formation des enseignants*, In, *Formation et problématisation*, RECHERCHE ET FORMATION, (N° 48), INRP France, 2005.p.49.

se laisser faire. A l'instar, nous déduisons que tout dépend de sa perception de la formation.

Afin de rapprocher de plus près le précepte formation, pour que son sens soit perçu et son statut soit défini, il nous semble nécessaire d'interroger le concept de plusieurs points de vue. Nous aurons donc, à rompre avec cette perception singulière de la formation, et adopter une approche syncrétique. Pour autant dire que, cette approche conjugue toutes les interprétations faites en faveur de la formation afin que sa complexité soit significative.

I.1.1.11.1.1. La formation face au sens

En se référant à l'analyse faite sur le sens de l'acte d'enseigner, et transposant cette logique à la formation, Alain LE BAS⁴³ a pu identifier trois lectures. Ainsi, la formation n'aurait de sens vis-à-vis du formé que si ; elle arrive à le faire progresser dans l'action en développant ses connaissances. Si de son côté, l'enseignant met en jeu tous ses références au savoir-enseigner (références historiques, anthropologiques, psychologiques,...) ; enfin, si et seulement si, sa pratique enseignante répond aux normes institutionnelle et social

I.1.1.11.1.2. La formation face à la professionnalité

Agir en professionnel c'est adopter des mesures et des stratégies de travail, c'est aussi être organiser dans ses objectifs qui respectent les finalités institutionnelles et l'éthique sociétal. Le sens de la formation devrait, à notre sens, cohabiter avec les objectifs préalables à la résolution des problèmes scolaires, d'autant qu'elle serait en mesure de participer à l'évolution des pratiques sociales. Cependant, ces perspectives ne peuvent être atteintes que par le degré de responsabilité attribuée à l'enseignant.

I.1.1.11.1.3. La formation face à la complexité

L'utilité de la formation réside dans les solutions qu'elle propose pour faire face aux problèmes qui entravent les pratiques enseignantes. Ces problèmes ne peuvent être considérés comme tels, que si l'enseignants se trouve incapable de les afférentes à défaut de ressources adéquates. C'est-à-dire que, le savoir mis à la disposition de l'enseignant s'avère inefficace, décontextualisé et inadapté aux exigences de la résolution. La formation devrait à cet effet, proliférer des outils et méthodes efficaces en situations complexes.

I.1.1.11.1.4. La formation face à l'obstacle

Le déjà là, le savoir préconstruit s'avère le plus souvent une entrave au savoir préconisé, et impose de la sorte à l'enseignant un changement de posture, pour qu'il puisse surpasser ces

⁴³ Ibid. p.51.

obstacles. Nous savons que l'enseignant est fortement marqué par son expérience, et ce qui fonde sa fierté se sont les savoirs faits issus des pratiques réussies. Ce faisant, la formation qui se veut efficace devrait exploiter les savoirs faits en les intégrant au préalable des savoirs mobilisés. De son côté Alain LE BAS suppose que « *La connaissance scientifique se trouve en opposition avec une connaissance qui préexiste, que l'on pourrait qualifier de bon sens, et qui se révèle être un obstacle à dépasser.* »⁴⁴

Type de savoirs	Fonction
Savoirs théoriques, scientifiques ou savants	-Savoir comprendre ; - Savoir interpréter.
Savoirs procéduraux, appliqués ou opératifs	-Savoir comment faire ; -Savoir comment procéder.
Savoirs environnementaux, contextuels	-Savoir s'adapter ; -Savoir se comporter ; -Savoir comprendre.
Savoir actionnable, pratique ou en usage	-Savoir tirer des enseignements de sa pratique ; -Savoir savoir ou savoir apprendre à apprendre ; -Savoir caractériser, savoir diagnostiquer pour savoir transférer.
Savoir-faire et savoir-faire procéduraux, savoir applicable, savoir de l'ingénieur	-Savoir quoi faire ; -Savoir que faire ; -Savoir procéder.
Savoir-faire expérientiel, d'action, implicites ou empiriques, savoirs pratiques, savoir de l'artisan	-Savoir y faire ; -Savoir réagir.
Savoir-faire sociaux, savoir-faire relationnels	-Savoir se comporter ; -Savoir se conduire.
Savoir-faire cognitif	-Savoir traiter de l'information ; -Savoir raisonner ; -Savoir comprendre ; -Savoir analyser.

Tableau⁴⁵ récapitulatif des savoirs et leur fonction, tiré des travaux de Solveig FERNAGU-OUDET

I.1.1.12. La situation

Autant pour les didacticiens, les pédagogues définissent le concept de situation comme étant, l'ensemble des éléments personnels et objet matériels réunis en un temps donné et dans un espace bien défini, afin d'atteindre par le biais de l'interaction un objectif fixé en amont. Elle est caractérisée aussi par une muabilité interne à la situation affectant le processus d'enseignement d'un côté et l'apprentissage de l'autre. La muabilité du premier cas est beaucoup plus ressenti lorsqu'un problème surgit, engageant de la sorte l'enseignant dans une quête aux connaissances théoriques et pratiques. Et pour le deuxième cas, elle favorise l'acquisition des compétences.

⁴⁴ Ibid. p.51.

⁴⁵ Solveig FERNAGU-OUDET, op.cit.p.122.

« Une situation d'enseignement-apprentissage constitue bien, en tant que situation d'interaction, «un ensemble de pratiques sociales et institutionnelles qui engagent les acteurs dans quatre types d'activités différents» :

- une activité de construction de sens qui repose sur une triple perspective, épistémique (rapport au savoir), psychologique (rapport au sujet) et sociologique (rapport au social) ;

- une activité de construction de la relation qui renvoie à l'interprétation et à l'actualisation des différents rôles au sein de la situation ;

- une activité de construction d'images identitaires qui s'expriment et se modifient au cours de l'activité interactive ;

- une activité cognitive qui est rendue possible par l'usage de dispositifs. »⁴⁶

Afin de cerner amplement le concept, David Autissier a procédé à l'analyse de cent situation ce qui « a permis de nommer les cinq grandes composantes de l'intelligence de situation, qui sont : l'introspection ; la compréhension ; l'interaction ; l'exploitation / la réalisation / la production ; la capitalisation. »⁴⁷

I.1.1.12.1. L'introspection

Les démarches entreprises pour prendre conscience de ses propres pratiques, pour qu'il soit possible de faire un feedback par rapport aux comportements entrepris. Etant ainsi, revenir sur ces activités et principalement sur la manière de les réaliser n'est pas chose facile pour l'enseignant surtout en début de carrière ; elle nécessite une stratégie à mettre en place et des repères organisés afin d'opérer réellement pour un changement.

I.1.1.12.2. La compréhension

La connaissance du contexte favorise la compréhension des mécanismes de travail et les principes de bases des besoins en formation des élèves-enseignants. Le problème de ces novices c'est qu'ils ne savent pas comment faire valoir leurs besoins (la reformulation de problème rencontrés). Dans ces conditions, il revient au formateur de les desseller, de les exploiter et faire adhérer les concernés par la formation dans la construction de savoirs nécessaires qui répondent à leurs attentes.

I.1.1.12.3. L'interaction

Nous jugeons que c'est la pierre de voute de la formation. Pour la simple raison que si tous les éléments de la communication sont réunis mais le message n'est pas intelligible, nous

⁴⁶ Yves Lenoir & all, op.cit. p. 46.

⁴⁷ David Autissier, *L'intelligence de situation*, édition Organisation, Paris, 2009, p.21.

ne pouvons déterminer qu'il ait vraiment une communication. Ainsi, une formation suppose un changement opéré par et sur l'individu, donc un échange entre le formateur et le formé qui se base sur l'écoute, l'attention et la création d'un climat d'investissement.

I.1.1.12.4. La réalisation

Pour que la formation ait sens chez les élèves enseignants, il faut bien mettre en œuvre la pratique, passer à l'acte et la mise en place d'un dispositif ou un projet de travail sur quoi le formateur et le formé se réunissent afin de réaliser une tâche ou étudier une situation. L'intérêt de la réalisation et de savoir tirer profit et l'investir ensuite dans les situations en classe.

I.1.1.12.5. La capitalisation

Pour que le professionnel puisse exploiter tous les moments de formation, tous les cas traiter vont lui permettre de dresser un répertoire de données nécessaires et reexploitables à l'intérêt des situations nouvelles. La réussite dans la réalisation n'est pas plus importante que la tentative elle-même, ni moins de la procédure mise en marche. L'intégration de toutes les expériences rendront utiles au formateur sa démarche. Ce qu'il faut retenir alors, c'est que pour la capitalisation, la procédure réorganisatrice des connaissances issues des situations vécues conduit inéluctablement au professionnalisme.

I.1.1.13 Le dispositif

Certains termes ont subi une réelle modification de sens, des désignations ont été acceptées avec cette entreprise de remaniement dans les concepts didactiques. Quant à la conceptualisation de formation, l'idée de dispositif concourt afin de cohabiter avec le contexte d'action. Bien qu'actuellement connaît une renommée,

« le terme désigne classiquement un ensemble stratégique de mesures, diversifiées mais cohérentes. [...]. C'est à partir de la formation d'adultes que ce terme s'est introduit en éducation, avec une évolution des usages qui l'éloigne des connotations premières pour désigner une construction, à la fois raisonnée et ouverte, où l'on peut reconnaître quatre dimensions:

- une dimension projective, puisqu'il s'agit d'organiser les actions didactiques autour d'un objectif, cœur d'un projet volontariste ;

- une dimension stratégique, dans la mesure où il faut combiner, hiérarchiser et coordonner une diversité de paramètres de natures hétérogènes (tâches proposées, temps imparti, méthodes adoptées, modalités d'organisation, contexte institutionnel, moyens matériels...);

- une dimension dialogique, liée à la connaissance de l'apprenant comme sujet autonome et au respect des caractéristiques du groupe

en formation, avec ce que cela suppose d'écoute, de négociation, d'interactions empathiques ;

- une dimension tactique, qui permet les adaptations souples à une histoire d'apprentissage non écrite d'avance, avec possibilité d'improviser tout en gardant le cap, sans clôture prématurée. »⁴⁸

Nous avons trois bonnes raisons de faire appel à cette citation de Jean-Pierre Astolfi ; la première, c'est qu'elle nous rappelle qu'un nombre considérable de concepts trouvent leurs origines dans d'autres disciplines proches (cas des sciences humaines) ou lointaines (cas des sciences exactes, de la nature). Pour la deuxième, c'est que l'auteur a bel et bien délimité le concept de dispositif éducatif en l'abordant dans toutes ses dimensions. Et la troisième, c'est qu'elle justifie clairement notre stratégie qui consiste à définir un sujet avant de le considérer comme objet à débattre.

Le concept dispositif possède un statut particulier en didactique, il est considéré comme un outil de validation de la réalité enseignement-apprentissage. Cet outil de nature matériel et/ou immatériel, est qualifié par les didacticiens en tant que médiateur à l'atteinte d'un objectif d'enseignement, et facilitateur à l'activité d'apprentissage. En outre, parmi les priorités à faire appel au dispositif, c'est qu'il est conçu à des fins de remédiation. Pour autant que nous sachions à son sujet, ce concept

« peut être saisi selon deux modalités, ainsi que Grossen, Liengme-Bessire et Perret-Clermont (1997) et qu'Habboub (2005) en font la distinction. D'une part, il peut être d'ordre instrumental, en ce sens qu'il s'agit d'“objets externes”, [...] c'est le cas par exemple du manuel, d'un équipement informatique, de l'audio-visuel, de l'Internet ou du laboratoire. [...] D'autre part, il peut être d'ordre procédural, c'est-à-dire fondamentalement relationnel ainsi que le met en évidence le constructionisme social. Il s'agit alors d'“objets symboliques”. Un dispositif procédural serait, par exemple, un scénario élaboré pour favoriser et soutenir le recours par les élèves à des démarches à caractère scientifique, ou encore un processus évaluatif.⁴⁹

I.1.1.14. Programme et paradigme de formation

A l'avènement de l'approche communicative, les besoins en apprentissage des langues étrangère ont profondément changé, la priorité a été attribuer désormais à l'aspect fonctionnelle que notionnelle de la langue. De nouvelles théories ont vu le jour, ce fait coïncide avec l'apparition d'outils qui concurrencent le marché des méthodes pédagogiques. A cette époque, entre l'offre et la demande se décide le statut et le sort de la

⁴⁸ Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p32.

⁴⁹ Yves Lenoir & all, op.cit. p.48.

langue. A cet effet, voulant anticiper sur la situation critique que pourrait toucher l'enseignement - l'apprentissage de la langue (française pour les étrangers), Louis porcher a insisté fortement sur la formation des enseignants de FLE, mettant en avant un dispositif englobant un apanage de volets cités par Jean –Pierre Cuq et Isabelle Gruca : « - *une initiation théorique et pratique approfondie à la sociologie de l'éducation et à la pédagogie ; - une connaissance des théories de l'apprentissage ; - l'abord, sur le plan linguistique des «modes de description d'une langue», avec un « privilège à accorder aux actes de parole et aux fonctions du langage, (aux) notions de compétence de communication, de réception et de production écrite.»*⁵⁰

En prospectant à nouveau le champ du français langue étrangère, Louis porcher a constaté cette fois, et ce après des dizaines d'années, un réel gouffre entre la pratique enseignante et les nouvelles recherches en ce domaine. C'est alors, selon les déclarations de Cuq et Gruca qu'il a consigné que la formation des enseignants que ce soit à l'initiale ou en continue, doit aborder les orientations suivantes :

« - une formation disciplinaire. Mais, ajoute-t-il, se pose alors le problème des frontières de cette discipline. (...) Outre la maîtrise de la langue qui doit être à la fois langagière et linguistique, faut-il aussi être spécialiste de la littérature, de la civilisation, de l'histoire, etc. de la communauté ou des communautés de référence ?

- une formation sur la discipline (...) réflexion de type épistémologique, sur l'enseignement des langues, son histoire, la politique linguistique, leur rôle dans les sociétés, etc. ;

- d'une formation en didactique des disciplines (...) ;

- une formation professionnelle au métier d'enseignant : techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation (...) ;

*- aune formation à l'interdisciplinarité, notamment, en ce qui nous concerne, en direction de la langue maternelle des élèves. »*⁵¹

Nous sommes entièrement conscients que, la planification d'une formation est un travail de persévérance. Elle ne peut se concrétiser que par la prise en considération des trois dimensions ; le temps, le lieu et le contenu. Nous ne pouvons trancher de la primauté de l'un par rapport aux autres, vu les propriétés spécifiques de chacun d'eux. Mais compte tenu de notre recherche, nous allons nous pencher principalement sur le contenu afin de mettre en valeur le travail des concepteurs de la formation. Le travail de préparation des enseignements des langues, suscite du concepteur de la formation des interrogations pertinentes, pour que les données recueillis à travers sa quête soient adéquates aux attentes

⁵⁰ Jean –Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, France, 2002, p.144.

⁵¹ Ibid. p.144.

des formés en premier, et en second aux institutions spécialisées. Sa démarche consiste à acquérir des données crédibles à propos des savoirs issus des théories de référence ; à faire surgir les éléments pertinents, ceux qui détiennent des caractéristiques formatives pour un public bien défini. Pour qu'enfin sa transposition en pratiques enseignantes soit faisable, c'est-à-dire, à l'organiser en un dispositif bien raisonné, et selon certaines modalités.

Selon Philippe Blanchet⁵², le champ scientifique de référence pour l'enseignement des langues se compose principalement de domaines différents :

- Domaine de la linguistique ; il prend en charge l'étude et le fonctionnement des langues et la langue spécifique à l'enseignement
- Domaine de l'anthropologie ou l'ethnologie ; il se penche sur la culture, mais, il s'agit ici de sa fonction, de son statut, et la spécificité véhiculée avec l'enseignement de la langue.
- Domaine de la sociologie ; il prend en charge la définition de la réalité sociale des locuteurs de ces langues.
- Domaine de la psychologie ; il s'agit d'interpréter le comportement des locuteurs, d'autant qu'il s'intéresse à la compréhension du fonctionnement des représentations du bilingue et du plurilingue.
- Domaine de la psychologie cognitive ; l'étude en ce volet est réservée à l'acquisition du savoir par le sujet, de sa perception des connaissances et ses stratégies d'apprentissages.

En trame à ces domaines, Michèle MÉTOUDI expose clairement les bases de la formation des enseignants, et fixe les pistes qui devraient être entreprises pendant la réalisation de cette dernière :

- « - discuter et établir les principes de la formation,
- choisir les types de mise en œuvre les plus adéquats (ceux qui semblent les moins susceptibles de travestir les principes),
- décrire les contenus et modalités assez finement pour éviter les dérives et assez soupagement pour permettre à chaque enseignant de se les approprier dans sa pratique personnelle,
- réfléchir aux écarts entre théorie et pratique (à ce stade, il s'agit de l'écart entre les intentions et les propositions),
- et enfin ouvrir des lieux de réflexion collective (essentiellement réservés aux formateurs de l'IUFM) afin que le sens initialement induit ne se délite pas (et que les connaissances/compétences de chaque enseignant soient développées et renforcées).

⁵²http://www.canal-tv/video/les_amphis_de_france_5/
le 12/07/2017 à 09 :00

Autant dire que la mise sur pied d'un plan de formation est une tâche complexe à divers titres : il s'agit de fixer des objectifs et d'inventer les moyens de les poursuivre compte tenu des obstacles complexes qui jalonnent le chemin. »⁵³

I.1.2. La formation des enseignants, les principes de base

La formation des enseignants serait considérée comme extravagante dans la mesure où, elle envisage des techniques et méthodes comme solutions à tous les problèmes. Nous dirons d'une formation adéquate, celle qui devrait tout d'abord outiller les enseignants de principes irrévocables, selon leurs besoins et en adéquation avec les contextes d'actions.

Le principe fondamental qui structure la formation des enseignants, c'est le fait d'apprendre par et dans l'action. Force est de reconnaître que le sens de la formation ne peut être de prime à bord la transmission des connaissances. Mais c'est de mettre les concernés en situation, les exposés en confrontation avec eux-mêmes. Bien entendu que les conditions doivent être favorable ; c'est-à-dire, que le formé doit être bien sécurisé et guidé en cas de besoin, par une personne qui arrive à lui donner confiance en lui-même. L'apprentissage est favorisé également par la confrontation positive avec les acteurs du même contexte. Ici, les pairs ont une influence considérable dans la formulation des principes de base de la formation.

Le programme de formation disponible actuellement, est conçu selon trois dimensions bien définies, le temps, la période et les apports théoriques ou connaissances nécessaires à la formation. De ce fait, il est convenable de développer chez les former des bases nécessaires et des connaissances prioritaires à l'apprentissage. Nous reconnaissons que ce n'est pas une tâche facile à gérer, mais ce que nous pourrions garantir, qu'ils vont être capables de continuer et surtout de progresser dans l'appropriation des connaissances, même lors des mises en examens avec des situations délicates. Nous pensons que, la qualité d'un dispositif de formation ne réside pas dans l'inculcation des contenus, mais c'est la mise en place d'un dispositif, d'une stratégie ou d'un mécanisme d'apprentissage qui compte.

Dans l'accompagnement psychologique, intellectuel et autre, nous nous attachons au lien entre les connaissances acquises à travers la formation escompté et à la manière de les investir. Nous devrions nous attacher de même, à l'intégration des connaissances et leurs transfères dans de pratiques nouvelles. Car, revenons au fait, nous ne pouvons supposer une formation bien bâti sur la simple juxtaposition des savoirs disciplinaires.

⁵³ Michèle MÉTOUDI, *Modèles d'enseignant, modèles de formation. Un plan de formation pour les dire ?*, In, *Images publiques des enseignants*, RECHERCHE et FORMATION, (N°20), INRP, Paris, 1995, p. 67.

Le programme présente l'ensemble des compétences préconçues à l'exercice du métier, dont le niveau de maîtrise en formation représente le seuil reconnu par la communauté professionnelle. Il constitue une reconnaissance du métier, il lui sert comme base de données et sources d'informations sur ce dernier. En somme, le programme de formation devrait répondre à une interrogation pertinente : Qu'est-ce que l'enseignant est censé savoir pour enseigner ? Sur ce, nous pouvons supposer qu'il est conçu selon des penchants idéologiques, culturelles et politiques des concepteurs.

I.1.2.1. Les composantes de la formation

Le champ disciplinaire du terme formation étant essentiellement cerné par ces définitions pertinentes, nous envisageons de faire un survole pratique en répondant aux questions que pourraient paraître indispensable, afin de définir d'une manière assez exhaustive la formation. Ainsi, nous nous interrogeons à *qui* est destiné cette formation ? La question est orientée à l'individu, le public, le formé ; Comme elle renvoie aussi aux savoirs et aux contenus. Ensuite une autre question qui s'impose : *par quoi* ? Ce qui nous oriente à s'intéresser aux outils, aux méthodes et sa peut même tendre vers les champs disciplinaires en référence à la nôtre quête. Enfin, une autre interrogation qui s'impose afin d'identifier les ramifications du concept, le *pour quoi* ? Laisse penser dans ce cas, aux finalités de la formation.

En évoquant la formation ça sous-entend inéluctablement changement, qui s'opère au niveau de l'individu mais qui trouve des retombés sur la société. Donc, toutes ces évolutions sociétales, toutes ces civilisations qui se sont succédées au niveau mondial, tout ce développement technologique que l'homme a pu réaliser, revient par mérite à la formation de l'individu. En aval à la formation professionnelle, nous pourrions supposer que des composantes relationnelles de l'individu s'offrent au changement.

- La première composante relationnelle qui s'effectue entre l'individu et lui-même. Le changement est ressenti ici au niveau psychologique, un développement significatif touche principalement la représentation que se fait le formé du métier, du monde. Pour ce qui est de l'élève-enseignant, le changement occulte une perception différente vis-à-vis de l'école, de la classe, des apprenants, que celle adoptée avant la formation.

- La deuxième composante relationnelle, est celle qui s'organise entre l'individu est la profession, là se sont les connaissances disciplinaires qui s'amplifient. Le dit formé va être

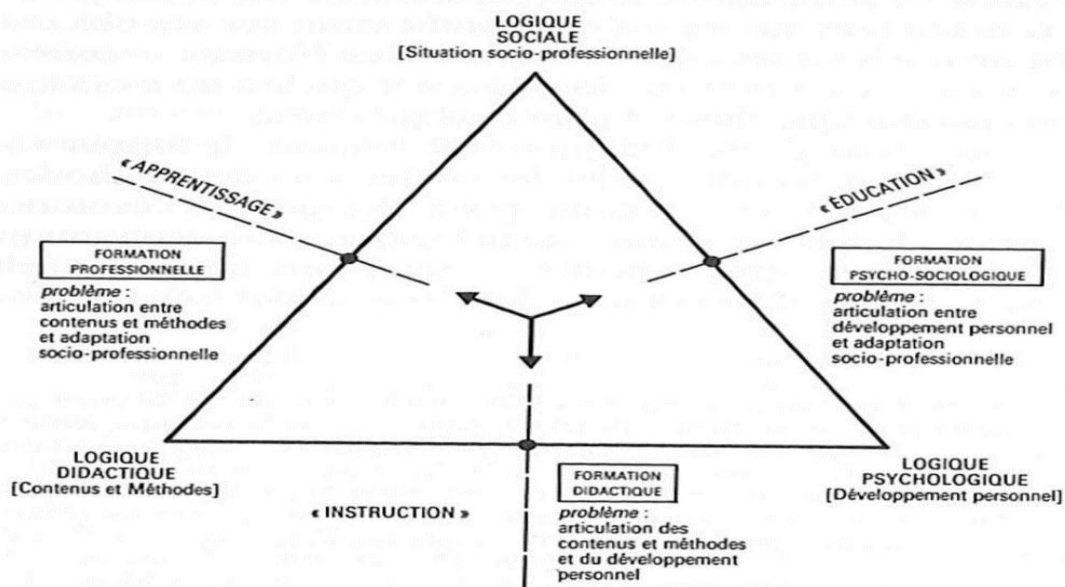
doté d'un langage plutôt de spécialité (un jargon de la discipline en référence) ainsi que des techniques propres à la profession.

- La troisième composante relationnelle, renvoie à tout ce qui peut être établi entre l'individu et la société ; c'est la phase la plus concrète de la formation qui engendre des faits (actions, révolutions, découvertes,...) concrets (technologie, industriel,...). En guise de réponse à la problématique de formation, Michel Fabre synthétise le fait de « *Former comme processus - c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose. La formation implique donc une triple logique : logique psychologique de l'évolution des sujets (le formateur et le formé) et de leurs relations ; logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes ; logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels.* »⁵⁴

Au sujet de la formation, Michel Fabre schématise bien ses propos sur la conception de la formation professionnelle. Ses arguments sur cette activité nous poussent à admettre qu'il serait possible de l'adapter à l'hypothèse de formation. Son triangle fait articuler trois logiques (didactique, psychologique et sociologique). Nous sommes tout à fait conscients que si la formation est focalisée sur un des trois pôles, c'est-à-dire qu'un travail de remaniement est engagé sur lui, assurément, le changement affectera inévitablement les deux autres mais de degré différent. A propos de cette conception multidimensionnelle Michel Fabre explique « *le triangle des logiques de formation : le former « à » de la logique didactique, celle des contenus et des méthodes ; le former « par » de la logique psychologique de l'évolution du formé ; le former « pour » de la logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels. [...]. On parlera alors de formation professionnelle, de formation psychosociologique ou de formation didactique selon qu'il s'agit plutôt de préparation au métier, de développement personnel ou de construction de savoir.* »⁵⁵

⁵⁴ Michel Fabre (b), op.cit. p.120.

⁵⁵ Michel Fabre (a), op.cit. p.21.



La conception tridimensionnelle des logiques⁵⁶ de formation selon Michel Fabre

Le triangle proposé ici par Michel Fabre, illustre parfaitement et d'une manière exhaustive les rapports qu'entretiennent les trois logiques (Social, Didactique et Psychologique) de formation au sein du dynamisme du champ pédagogique.

ce faisant à ce dispositif, la formation devrait avoir une facette didactique qui prend en considération les contenus et les méthodes employés en rapport avec le développement psychologique de la personne ; une autre facette professionnelle faisant allusion aux contenus et l'adaptation socioprofessionnelle ; la dernière facette met en relief la formation psychosociologique, c'est-à-dire le changement ressenti dans la personne et son développement, ainsi que son adaptation au contexte socioprofessionnel.

Dans ces conditions, si la formation a un objet didactique, ce sont les savoirs formels ainsi que la cognition qui sont sollicités. Cette procédure se base principalement sur l'interaction savoir, méthode et conception psychologique de l'individu.

Et si la formation a une orientation psycho-sociologique, c'est plutôt le statut social (la représentation sociale du métier) qui est mis en jeu avec le développement psychologique (représentation individuel de la profession). Une formation qui va modifier tacitement les représentations groupales du métier, quand ce dernier est de nature productif. Cependant, pour la profession qui sont de nature immatérielle ou conceptuelle (sociologique, historique,), nous aurons un bouleversement idéologique qui va faire surface. Dans ces conditions nous pensons qu'il est fort probable qu'un enjeu institutionnel (et / ou politique) va se présenter.

⁵⁶ Ibid. p.21.

Enfin et surtout, la formation centrée profession s'organise entre le savoir disciplinaire et l'organisation de la société. L'enjeu ici est crucial, il se dessine en développement cyclique interactive, c'est-à-dire que le développement de l'un de ces partenaires (situation social et savoir disciplinaire) conduit à l'évolution de l'autre.

Nous sommes entièrement conscients que, la priorité de chaque formation réside dans le développement durable de l'individu. Et pour que cet objectif soit atteint, il faudrait que le formé réponde aux trois exigences : l'exploitation efficace du savoir, du contexte et surtout du rapport entre les deux.

I.1.2.2. Formation et outils de décloisonnement

Le savoir, le cognitif et le socioaffectif sont les premières composantes touchées par la formation. En effet, c'est une transformation profonde de l'individu qu'il s'agit, un fait de changement selon les lois de la construction et de l'organisation dont il est question. *« Évidemment, selon les théories de la formation, ces changements pourront s'effectuer dans un cadre Behavioriste (conditionnements), Piagétien (changements de stade ou de registre de fonctionnement intellectuel), Freudien (remaniements des identifications), Lewinien (changements des représentations sociales) ou Bachelardien (réformes épistémologiques). »*⁵⁷

Comme en recherche, la formation intervient en réponse à une demande accrue du terrain, elle vise par-là à rétablir un certain équilibre aux situations problématisées par un changement du contexte. Nous estimons dans ces conditions que la formation s'intéresse beaucoup plus aux conditions des faits, que sur les faits eux même ; elle s'engage à étudier les causes au lieu de s'égarer dans les conséquences.

Ce qui démarquer vraisemblablement une formation professionnelle, c'est qu'elle est doublement efficace ; d'un, elle cible avec précision le problème du contexte dont elle est appelée à gérer ; et de deux, elle est perspicace dans la remédiation. Son efficacité à gérer des conditions délicates tiens aux faits que la formation ne s'engage pas juste à pointer, à travers l'analyse des données, le problème, comme nous le trouvons dans des spécialisations pluridisciplinaires, là où le cloisonnement caractérise nettement ces spécialités. L'efficacité de la formation, comme nous la supposons, est sa transversalité, c'est-à-dire la capacité de décloisonner les disciplines afin de proposer des théories et des méthodes outils pour le formé.

⁵⁷ Michel Fabre (b), op.cit. p. 122.

A travers les recherches menés dans la sphère de la formation, nous pourrions déclarer que ses ambitions sont à viser formatrice. En ce sens, nous faisons allusions aux tendances, à la capacité régénératrice et adaptative de la formation professionnelle, elle se régénère au nombre et à la multiplicité des problèmes quotidiens des contextes alloués au formé, nous sommes d'autant impressionnés par sa capacité et sa volonté à s'adapter à la multiplicité des situations d'interaction formative. « *Une problématique de formation peut donc se définir comme une action organisée et méthodique impliquant une transformation plus ou moins radicale du mode de fonctionnement de la personne.* »⁵⁸

Toutes les travaux qui ont pris comme objet d'étude la formation professionnelle en générale, et par exception ladite enseignante, déduisent que son efficacité réside dans le fait de jumeler « *la logique de la pratique et la logique du savoir* »⁵⁹ théorique. Dès lors, nous devrions nous attendre à des enseignants professionnels dotés de savoirs théoriques et qui affichent au même temps une identité pratique.

I.1.2.3. Les hypothèses du changement

Tout enseignant est un individu, mais tout individu n'est pas un enseignant. Partons de cette logique hypothéticodéductive (qui se fonde sur le principe de l'observation des résultats obtenus et/ou des conséquences d'une action entamée), nous pourrions déduire qu'une réelle formation est celle qui opère un changement dans le comportement de l'individu. Ceci dit, la formation de l'individu n'a aucun sens s'il ne subit pas vraiment une transformation. Cependant, cette dernière ne peut s'opérer que par l'acceptation même du concerné, nous voudrions dire par là que, l'individu devrait être prédisposé psychologiquement d'abord. Une forme de préparation cognitive sur quoi viendrait s'assiéger les nouvelles informations ou savoirs véhiculés par la formation. Les acquis ainsi que les prérequis sont indispensables au mécanisme de ce changement, elles vont certainement se reformuler en savoir-faire et savoir-être en se soumettant au processus de construction des connaissances. L'affectif, les représentations, l'idiologie, la façon de penser, de raisonner, la culture de la personne et l'identité de l'individu sont tous omniprésentes dans le changement, ce qui nous conduit à déduire de la nécessité d'une prédisposition sociale. Dans ses propos Michel Fabre atteste qu'« *Il s'agit d'un changement qualitatif plus ou moins profond, dans une logique, non d'accumulation, mais de structuration. Former n'est pas enseigner une somme de connaissances, ni même un*

⁵⁸ Ibid. p. 124.

⁵⁹ Ibid. p. 125.

système de connaissances. C'est plutôt induire des changements de comportements, de méthodes, de représentations, d'attitudes. »⁶⁰

Nous nous adhérons à l'idée qu'accepter le changement de la part d'un individu, c'est qu'il y'a eu forcément une opération faite en son for intérieur. Or, l'aboutissement à ce fait est renforcé par l'intérêt à en tirer à travers le changement, ou du moins, par le regain d'une réponse satisfaisante *du pourquoi* le changement. Nous suggérons qu'apriori le formé devrait comprendre pourquoi ou pour quelle raison on l'incite au changement. Nous supposons en parallèle que la présentation d'une formation devrait être bâtie, en amont sur le profit que peut tirer le formé en se formant. À cet effet, nous pensons qu'il serait judicieux de mener au préalable une étude sur la personne concernée avant de lui proposer la formation.

La centration sur le formé ne peut être déterminé que par l'analyse de ses besoins, cette stratégie rend facile l'adaptation des connaissances nécessaires à ce qui est déjà-là. Cependant, la tâche n'est pas si facile comme elle pourrait paraître, la centration devrait être aussi bâtie sur son vécu. En surcroit, l'étude menée sur le sujet en formation fait surgir une autre dimension indispensable au processus de formation : le contexte. Ce dernier est régit par la société, l'école, les apprenants, les collègues enseignants, l'institution, les lois administratives, la situation économique, etc. donc d'autres paramètres qui s'ajoutent et entre en jeu afin de rendre la conjoncture plus féconde (pour la recherche) et complexe au même temps.

I.1.2.4. Penser la formation

Penser la formation, c'est raisonner en une certaine logique pour comprendre en mieux les changements que peut induire une formation, car toute formation est une transformation opérée sur l'individu, et sans laquelle, nous ne pouvons affirmer ou attesté vraiment de l'apport de ladite formation. Cette logique dont nous faisons allusion est de caractère pluridisciplinaire, et renvoie à une triple réalité. Une dimension socioculturelle qui repose sur le fait que l'individu en titre de formation est un agent social qui influence la société et est sensible à cette dernière. De-même que l'individu, en se changeant par l'apport de la formation affecte par la suite la société, son développement contribue à l'évolution de la société, ainsi que cette dernière favorise l'épanouissement du formé.

⁶⁰ Michel Fabre (a), op.cit. p. 31.

Une dimension psychologique intervient aussi dans le processus de formation afin d'élucider l'état d'âme entrepris par le changement de l'individu, car l'andragogie suppose tous d'abord l'admission et l'acceptation et surtout la prédisposition au changement. Une métamorphose psychologique de l'individu identifiée dans l'altération de ses idées, ses représentations, et même dans ses traits qui définissent sa personnalité. Voyant l'ampleur de la transformation, la formation de l'enseignant devrait envisager prioritairement la logique de la dimension psychologique.

Une autre dimension qui devrait être prise en considération, est désormais la logique didactique, elle est indispensable et représente le sens même de la formation ; puisqu'elle induit le rapport du formé au savoir. En d'autres termes, elle a pour ambition d'élucider la relation qu'entretient le formé avec la formation, les théories véhiculées par cette dernière, et surtout, le statut du savoir qu'elle est censée véhiculer. En somme, la logique didactique s'organise sur l'appropriation du sujet d'un savoir issu de la pratique. Elle essaye pareillement d'expliquer le changement tacite que développe l'individu vis-à-vis au savoir à travers l'appréhension du phénomène interactive théorie-pratique. C'est-à-dire la bi-directionnalité entre les retombés du savoir théorique sur la pratique, et les résultats tirés de l'analyse de cette dernière qui alimente le savoir théorique.

I.1.2.4.1. L'identitaire

Dans ce rapport au savoir se construit l'identité du professionnel, se positionnant au centre de la triade : théorie, pratique et terrain, il est appelé à gérer des situations conflictuelles complexe. Il doit se mettre en garde pour qu'il ne se penche à aucun pôle, au risque de léser l'un au détriment de l'autre, par l'alignement au côté de l'un des éléments du dispositif ; c'est d'un tel positionnement d'équité que seul un professionnel peut se démarquer. Nous pourrions comprendre maintenant, pourquoi le métier d'enseignant ne peut être défini comme un simple artefact ? La réponse se trouve dans la maîtrise de prime à bord des trois catégories de savoirs : l'un issu de la théorie, l'autre émane de la pratique et un troisième tiré du terrain. Définir exhaustivement l'enseignant professionnel demeure de l'extravagant, cependant un rapprochement identitaire en rapport au savoir est suggéré dans l'ouvrage de Michel Fabre. Il présente trois représentations du métier proposés par Raymond Bourdoncle:

« Le modèle charismatique (...) véhicule une approche artisanale valorisant l'expérience directe et fondée sur un enseignement syncrétique, fait de théorie, de pratique et de valeur morale. Le tout s'incarnant dans l'exemple vivant du maître formateur ou du

directeur. Le rationnel de cette conception est la pédagogie, dans ses versants théoriques : la psychopédagogie; dans ses traditions : les mouvements pédagogiques; et dans son empirisme : le terrain. Mais, alors que les instituteurs se situent assez bien dans une perspective professionnelle, les enseignants du secondaire construisent plutôt leur identité par référence à un mode de vie et de culture universitaire (le modèle de l'homme cultivé) pour lequel la maîtrise d'une discipline constitue, en elle-même, un capital d'expérience suffisant à son enseignement. On comprend, dans ses conditions, que s'avère problématique l'introduction d'un nouveau modèle articulé autour des trois pôles de l'identité disciplinaire, de la gestion des apprentissages et de l'action au sein du système éducatif.»⁶¹

I.1.2.4.1.1. L'identité transitoire

Nous ne pouvons affirmer d'une réelle formation que si nous arrivons à identifier, par le biais de critères observables, une transformation sur l'individu. Cette identification s'opère par le passage obligé de l'état un dit initial à un autre état par un processus mis en place, ce processus peut être continu mais de manière phasique. Ce qui nous intéresse actuellement c'est l'entre deux phases, un moment d'utilité majeur pour un stagiaire qui cherche à s'identifier entre le lieu de formation où le savoir théorique prend le dessus, et le lieu de travail où il doit se soumettre aux lois de la pratique. Ce passage d'un monde à un autre ne demeure pas sans percussions sur l'identité du stagiaire ; car remettre en cause ses convictions antérieures, ses présupposés ne se laissent pas prendre gratuitement ; l'exigence du métier impose les règles d'intégration. Le va et vient entre le lieu d'acquisition du savoir, de perception, et le lieu de faire apprendre le savoir, d'adaptation à la situation, ce créerait une phase intermédiaire que nous pourrions la considérer comme régulatrice de connaissances, elle est de nature savante et identitaire. A titre de précision, Mokhtar Kaddouri déclare que « *Si toute formation, quelle que soit sa nature, est un lieu où les processus identitaires sont à l'œuvre, ces processus sont encore plus renforcés dans le cadre de la formation en alternance. C'est pourquoi nous partageons le point de vue de Chaix (1994, p. 166) qui considère les formations en alternance «comme des lieux privilégiés d'observation de la construction identitaire»⁶².*

I.1.2.4.1.2. Entre deux postures identitaires

La formation en alternance réunit deux lieux et trois acteurs, le professionnel chargé de l'apport disciplinaire, d'outil de méthode et technique qui s'avère utiles dans les situations

⁶¹ Ibid. p.104.

⁶² Mokhtar Kaddouri, *L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires*, In, *les stages en formation à l'enseignement*, Correa Molina, Colette Gervais, Edition PUQ, Canada.2008.p.64.

de travail. Par son rôle, le tuteur accompagne le stagiaire dans ces pratiques, près de lui dans ses gestes et orientation, dans ses moments de réussites et de défaites. D'un autre côté, chacun d'eux présente des particularités rentables pour le formé, mais vulnérable au même temps. Le premier d'option cognitif prévoit que le novice devrait être en rigueur avec la pratique et l'application des savoirs disciplinaires, ce qui n'est pas rentable dans toutes les situations qui se présentent, car ces connaissances ne sont ni particulières ni spécifiques aux différents contextes que l'élève-enseignants est appelé à gérer. Et de l'autre côté, l'affectif avec le tuteur rend la transition au stagiaire conviviale, en lui présentant des aides rentables, contextualisés, mais sans rapport aux références théoriques. Entre les deux identités, celle du stagiaire se dessine progressivement selon ses représentations du départ, sa conviction, sa prédisposition et particulièrement à l'intérêt qu'il porte aux valeurs véhiculées par chacun d'eux.

I.1.2.4.2. Un savoir épistémique

Michel Fabre nous rapporte la prouesse des recherches menées sur la formation en se basant sur l'analyse du rapport théorie/pratique professionnelle qui « *peut être envisagé, avec Gilles Ferry, selon quatre approches. L'approche fonctionnaliste définit les objectifs de la formation à partir de l'analyse du poste de travail de l'enseignant dans l'école d'aujourd'hui. L'approche scientifique tire sa légitimité des progrès du savoir sur l'éducation. Les avancées techniques (audio-visuel, informatique) autorisent également une approche technologique de la formation. Enfin, le développement des pratiques psychosociologiques rend possible une centration sur la relation des sujets en formation aux situations éducatives dans lesquelles ils se trouvent engagés.* »⁶³

En résumant ces approches, nous pourrions supposer que la formation des enseignants est bâtie selon trois principaux volets : le premier à valeur disciplinaire, il repose sur le savoir théorique qui rend possible l'activité de l'enseignant. Le deuxième volet, à base méthodologique, qui consiste en savoir-faire, et enfin le dernier volet relève de l'éthique professionnelle. Voilà tout ce qui pourrait constituer un programme de formation. Or comme les approches, les volets cités ne peuvent fonctionner délibérément ou séparément, elles sont étroitement liées et fusionnées en dispositif homogène avec des éléments qui s'articulent entre eux afin de progresser dans la dite profession.

De son côté, le formateur Michel Fabre identifie trois modèles de base qui doivent s'articuler en alternance pour une formation efficace. Donc,

⁶³ Michel Fabre (a), op.cit. p.105.

- soit que la formation se centre sur l'acquisition des savoir ;
- soit elle se base sur la démarche entreprise dans l'acquisition du savoir ;
- ou elle doit se focalise sur l'analyse du contexte afin de déterminer le savoir adéquat.

A l'instar, l'auteur propose pour chaque modèle une approche qui l'identifie afin de comprendre les orientations possibles d'une démarche de formation. Alors, pour ce qui est de l'acquisition des savoirs renvoie à l'application de la théorie. De ce qui est de la démarche, on opte plutôt pour le transfère (faire en sorte que la théorie qui a prouvé sa réussite pourrait être importée et exploitée dans des contextes qui sont similaires). Enfin, la centration sur l'analyse des pratiques pédagogiques perçoit dans la théorie des outils et techniques essentiels à la régulation et la modération de l'interactivité avec le terrain. Ainsi, de son analyse des types de formations qui peuvent se présenter, l'auteur en distingue trois lignes directrices sur quoi nous pourrions bâtir des représentations ou une forme de conceptualisation de la formation. Ces types sont répertories comme suit : «

- *Le type I, centré sur l'acquisition de capacités fonctionnelles, de connaissances scientifiques (contenus à enseigner, savoirs sur l'éducation) et utilisant les technologies comme moyens d'enseignement.*
- *Le type II, centré sur le transfert à la situation professionnelle des démarches fonctionnelles de l'ingénierie, des méthodologies de la recherche scientifique et prenant en compte l'expérience de vie des futurs enseignants.*
- *Le type III, centré sur l'analyse des situations professionnelles, à l'aide de référentiels scientifiquement fondés, d'instruments technologiques et de dispositifs situationnels »⁶⁴*

I.1.2.5. Un recul sur le paradigme de formation

La démarche réflexive engage un retour sur l'action, afin de la réguler au profit du développement de l'individu en rapport aux conditions contextuelles qui se présentent.

Ainsi,

« L'autorégulation de l'apprentissage consiste en une interaction entre le contexte, l'apprenant et son comportement. L'autorégulation de l'apprentissage est ainsi considérée non pas comme un état interne ou un trait de personnalité, mais bien comme un processus contextualisé pouvant être utilisé pour la poursuite de buts personnels. Ce processus inclut des aspects cognitifs et métacognitifs, mais aussi des aspects affectifs et comportementaux. Selon Zimmerman (1998), l'autorégulation s'exerce en trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. La planification influence le

⁶⁴ Ibid. p.108.

contrôle d'exécution, qui, à son tour, influe sur l'autoréflexion. Enfin, l'autoréflexion aura un impact sur la planification lors d'un prochain épisode d'apprentissage dans un contexte similaire. »⁶⁵

La phase planification est régit par la motivation, les convictions et les butes envisagés à travers la formation, la seconde phase c'est le processus de régulation des pratiques et les mesures prises lors de l'exécution d'activités en cours de formation. La phase terminale, autoréflexion où une autoévaluation vient corroborer et compléter le mécanisme en focalisant sur l'attitude prise par le stagiaire vis-à-vis des connaissances et de la formation retenue.

I.1.2.5.1. L'évolution de l'exploitation de la vidéo dans la formation des enseignants

Les années soixante ont été marqué par l'avènement de la télévision dans les salles de classe, l'objectif était donc, de diffuser des séances de travail réalisées par des anciens enseignants en faveur des stagiaires réunies dans des salles des écoles de formation. Puis, en développant certaines techniques s'est avéré qu'il y avait une possibilité de revisualiser les séances enregistrées sur des magnétoscopes, ce qui était impossible avec la méthode traditionnelle de diffusion. Cette faculté rendait alors faisable la capacité d'analyser les pratiques enseignantes et les relier à la théorie. Dès lors, un réaménagement significatif au niveau de la formation des enseignants a été établi grâce aux stratégies d'exploitation de la vidéo.

I.1.2.5.2. L'audio-visuel à tendance formative

Nous sommes au début des années soixante-dix, le contenu des vidéos n'est plus comme un modèle à suivre mais objet d'analyse. D'un point de vu disciplinaire, l'exploitation de la vidéo était focalisée sur le contenu, ou ce que du côté de la didactique est considéré comme un audio-visuel. En parallèle à ça, des théories se sont développées en ce sens, ce qui est bien évident, qu'ils ont commencé à modifier certaines conceptions du tandem enseignement –apprentissage. La méthode qui faisait usage dans la formation de l'époque était l'observation, les formateurs incitaient les formés à examiner minutieusement le contexte et les comportements générés de l'interaction des acteurs de la classe. De la sorte qu'une volonté de s'observer, de revoir sa propre pratique et arriver à l'analyser entre pairs que le terme autoscopie a rejoint la terminologie de la formation. Cette stratégie qui se base sur le principe de *s'observer* en action, être en mesure d'analyser son propre

⁶⁵ Julien Mercier, Monique Brodeur et Colette Deaudelin, *Principales activités cognitives rapportées par les futurs enseignants dans le cadre de leur apprentissage de l'enseignement en contexte de stage*, In, *les stages en formation à l'enseignement*, Enrique Correa Molina, Colette Gervais, Edition PUQ, Canada.2008, p.129.

comportement, a fait valoir les préceptes de la régulation, de l'anticipation et surtout de la réflexivité.

I.1.2.5.4. L'accréditation du micro-enseignement

Dans l'objectif de perfectionner la formation des enseignants, et en quête de nouvelles techniques et méthodes d'exploitation de la vidéo, des experts ont débattu, lors d'un séminaire, « *les possibilités d'introduire les techniques du micro-enseignement* »⁶⁶, à la formation professionnel. Cette tentative franchissait les limites du discours théorique, et gagnait la pratique par « *le principe de la réduction des situations d'essai, celui au feedback centré sur les comportements qui font l'objet de l'entraînement, enfin celui de la reprise, c'est-à-dire du retour à l'action après la phase d'analyse. Essai/analyse/reprise constitue donc la triade élémentaire autour de laquelle se construisent les dispositifs de micro-enseignement.* »⁶⁷. Une fois établi sur le terrain, cette stratégie a prouvé sa réussite en se basant sur la remédiation des pratiques effectuées. En outre des exploits confectionnés en pratique, ce dispositif cumulait des mérites en aidant les novices à s'intégrer facilement et avec justesse au corps professoral, ses retombés étaient ressentis même au près des apprenants.

Ainsi la spécificité du micro-enseignement réside dans la présentation au débutant des micro-situations faciles à gérer ; elles sont prédisposées en nombre réduit d'apprenants, d'activités et en durée. Cette procédure est caractérisée par le développement de deux habiletés majeures chez l'élève-enseignant ; la première, et contrairement aux pratiques précédentes, le formé ne dispose pas de fiches d'observation préconçu, il est appelé à la concevoir au moment où son collègue présente l'activité. La deuxième, renvoie à l'aptitude du stagiaire à canaliser toute son attention sur l'action et non pas sur la situation en entier.

I.1.2.5.4.1. Perfectionnement du micro-enseignement

Au sens de l'évolution, la formation des enseignants risque d'être léguée au rang du traditionnel ou de l'archaïque, si elle s'attarde dans sa quête au développement de ses méthodes et ses outils de travail. Ainsi, le micro-enseignement par habiletés, étant centré sur l'acquisition individuelle des compétences pédagogiques « *va se définir comme une « expérimentation collective de stratégies pédagogiques », par opposition à un « micro-enseignement par habiletés », centré sur l'acquisition individuelle de compétences*

⁶⁶ Gérard MOTTET, *Du voir au faire : le trajet de la vidéo-formation*, In, *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*, RECHERCHE ET FORMATION, (N°23), INRP, France, 1996, p. 37.

⁶⁷ Ibid. p. 38.

*pédagogiques.»*⁶⁸. Ici, la stratégie devient plus englobante et couvre toute la situation, le champ d'analyse des stagiaires s'élargit afin de prendre en considération tous les faits et gestes du stagiaire en pratique, y compris son interaction avec les apprenants et sa gestion des situations imprévisibles.

I.1.2.5.4.2. Un stratège au collectif

Cette stratégie se démarque par ce que nous pourrions appeler le jeu de rôle, elle consiste à planifier en groupe une séance de travail pratique afin d'organiser une séance d'enseignement. Par conséquent, la séance débute par le stagiaire qui va présenter le cours, suivi d'un de ses collègues en séance de remédiation. Ce dispositif de succession dans les rôles affiche une grande affinité dans la pratique enseignante, ainsi de part qu'il garantit un bon fonctionnement du stratagème, c'est la collaboration entre les stagiaires qui le démarque. Nous tenons à ajouter aussi que son efficacité la tient par le fait qu'un stagiaire devrait se montrer efficace au cours des deux conditions de travailles ; celle de double préparation : du cours à présenter et la séance de remédiation. Ce travail en collaboration aiguise l'intervention du stagiaire, lui acquière une professionnalité en s'adaptant à des situations différentes, et lui facilite de la sorte l'intégration au corps des professionnels.

Cette pratique induirait l'acquisition de compétences spécifique à la profession, cette spécificité se concrétise dans la préparation des séances d'activités particulières. D'autre part, nous estimons que les connaissances requises dans l'évènement permettent à l'élaboration d'autres connaissances spécifique au contexte. De la sorte, l'élaboration d'un paradigme de savoirs issus du travail du stagiaire et du collectif (en collaboration) rendrait les interactions ultérieures avantageuses surtout en situation hors du commun.

L'efficience de ce projet collaboratif se rapproche, à notre avis, à une logique de la recherche ; une alternance entre le chargé du cours (de théorie) et le chargé de la remédiation (la pratique), ainsi si nous revenons aux séquences de travail, nous allons percevoir des pratiques hypothétiques :

De la part du stagiaire chargé du cours :

- Pendant la préparation, il va émettre des hypothèses sur :
 - le savoir indispensable (à l'activité) ; le savoir nécessaire (sur l'activité) ; le déroulement de l'activité ; les acquis à maîtriser ; objectifs visées
- En interaction avec le groupe classe :
 - le respect de la démarche préconisée ; les réactions des apprenants ; l'atteinte des objectifs

⁶⁸ Ibid. p. 40.

De la part des stagiaires observateurs chargés de l'analyse :

- En interactif
- sur l'interaction (stagiaire-apprenant) ; sur la prédisposition du stagiaire ; sur le comportement des apprenants
- En postactif
- l'atteinte des objectifs visés ; les attitudes des acteurs ; les stratégies à faire ; les outils et les méthodes ; les modèles théoriques

De la part du praticien de la remédiation

- le savoir nécessaire à la remédiation ; théorie en alternative ; le respect du plan d'action ; l'efficacité de la pratique

Nous sommes entièrement conscients que c'est impossible de dresser une liste exhaustive sur les hypothèses qui peuvent être émis, c'est pourquoi, nous proposons ici juste des pistes prévisibles qui peuvent être investies.

I.1.2.5.4.3. Le laboratoire pédagogique

Le progrès qu'ont réalisé les micro-enseignements a coïncidé avec des évolutions théoriques dans plusieurs secteurs disciplinaires. Le renouveau théorique actuel a bel et bien restructuré la conception de la formation des enseignants sur la base des théories d'apprentissage. Les disciplines notoires, telles que la sociologie, la psychologie et la didactique ont contribué en parallèle avec la technologie à redéfinir l'enseignement en général et l'apprentissage en particulier.

Cette évolution fait que les conceptions faites vis-à-vis de la formation initiale des enseignants devaient être revisitée en fond et en forme. La réflexion à ce sujet, en se basant sur les nouvelles recherches bien sûr, s'est résolu au fait que la formation devait se réaliser dans une durée de deux ans, et peut s'étaler jusqu'à une année de plus. De même que les écoles publiques devaient abriter ces dites formations avec des apprenants de tous les niveaux.

I.1.2.6. L'acte pédagogique et la formation par excellence

La particularité de la stratégie menée à travers cette formation est la priorité à l'acte d'apprendre et non pas à l'acte d'enseigner. Ainsi, le détour qu'a entrepris la formation a marqué un élan dans la formation des enseignants en focalisant tout l'intérêt sur l'activité de l'apprenant. De la sorte, les préliminaires des situations d'apprentissage s'organisent au tour des tâches que devrait réaliser l'apprenant. Maintenant, les outils utiles à la reconstruction de la démarche pédagogique sont reconsidérés selon le besoin de la

situation. De même que, l'analyse a pris pour objet les attitudes affichées par les apprenants et les compétences développées à l'aval de chaque séance d'apprentissage.

Le laboratoire pédagogique a fait son entrée en scène en se basant sur le principe de « *Construire pour analyser et analyser pour reconstruire sont donc les deux volets d'un même processus général de régulation que les méthodologies du LP permettent d'instaurer entre la théorie et la pratique.* »⁶⁹, ainsi une pensée objective de la formation s'est développé, prolifique et fructueuse. Au sens pratique, elle relie stagiaire, apprenant et savoir pour une cause ultime, qui est l'apprentissage. Du côté de la formation des enseignants, le laboratoire pédagogique mise sur l'acte pédagogique et le considère comme le garant de la réussite de la formation. A propos de cet acte, Geneviève Mottet, déclare qu'il « *s'acquiert et se construit autrement que par le simple enregistrement d'informations théoriques ou la simple imitation de pratiques confirmées. Apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action avec l'aide du regard des autres est le principe essentiel qui donne au LP sa signification et sa place dans la formation des enseignants. Et cette place pourra devenir centrale dès lors qu'on acceptera de centrer davantage la formation sur la construction et l'analyse, par les enseignants eux-mêmes, de leurs propres essais pédagogiques.* »⁷⁰

I.1.2.6.1. L'ajustement de l'acte pédagogique

La compréhension des situations et sa sélection des ressources sont les garants des compétences de l'enseignant. En pratique, il devrait faire preuve de déterminisme dans la sélection du savoir prioritaire (la sélection repose généralement sur la récurrence de ces savoirs). Si pour un stagiaire la difficulté réside dans l'incapacité de faire le tri entre l'utile et le superflu, « *Un praticien organise les ressources dont il dispose, à partir de schèmes d'analyse et d'action développés dans l'expérience.* »⁷¹. Ces connaissances sont organisées en réseaux relatif à la pratique, au contexte d'origine et à la situation d'exploitations. De même que les ressources sont inter-reliées par leurs fonctions et leurs prédispositions aux circonstances variées.

Etre professionnel aujourd'hui, c'est être capable de gérer un savoir structuré dans un milieu bien précis, en un temps bien limité. Une telle compétence suscite une formation

⁶⁹ Ibid. p. 50.

⁷⁰ Geneviève Mottet, *documents d'étude LP*, In, Gérard MOTTET, op.cit. p.44.

⁷¹ Colette Gervais, Enrique Correa Molina, Michel Lepage, *Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explicitation de pratiques pendant les stages*, In, Enrique Correa Molina , Colette Gervais, op.cit. p.158

spécifique, construite sur deux fondations assez distinctes mais indispensable et complémentaire. La première qui est l'université, chargé de la recherche est de la théorisation. L'autre l'établissement scolaire où c'est la pratique qui fait son règne. Ainsi, le professionnalisme c'est la capacité de s'organiser harmonieusement entre les deux.

Nous entendons par formation spécifique, celle qui prend toutes ses dispositions, pour que les actes du formé soient plus ajustés à l'activité voulue. La compétence est fortement sollicitée à cet effet, elle devrait se baser sur le savoir, le savoir-faire ou le savoir devenir selon le type de formation retenue, mais revient aussi à la demande du stagiaire. Nous avons évoqué le concept d'ajustement, qui en professionnalisation renvoie à des stratégies et des dispositifs mis en place en formation par alternance. Dans ces conditions, nous avons en général trois catégories de stratégies fondées sur la conception même de la formation, en d'autres termes, le bénéfice à tirer de cette dernière doit répondre à la volonté du stagiaire. Étant le premier concerné par la formation, il lui revient la légitimité de déterminer son cadre conceptuel. Dès lors, le stagiaire se focalise sur la recherche, sur la formation ou sur le terrain, enfin, chaque stratégie correspond à un dispositif spécifique mis en place.

I.1.2.6.1.1. Le dispositif d'alternance juxtapositif

Il répond à l'exigence du milieu professionnel, c'est pour cette raison que la formation doit être élaborée sur un fondement théorique. Du côté des savoirs, nous pouvons dire qu'ils sont organisés de la sorte à être employés typiquement en pratique. De même pour le stagiaire, nous trouvons que toute sa réflexion est orientée à l'application rigoureuse de la théorie. De son côté, Anne Jorro a bien analysé tous les dispositifs mis en place pour la formation des stagiaires, de ce fait, elle reconnaît que ces types d'alternance « *juxtapositifs correspondent à la forme la plus élémentaire de l'alternance. Organisés autour du clivage théorie-pratique.* »⁷²

I.1.2.6.1.2. Le dispositif d'alternance intégrative

La formation est conçue ici sur une étroite collaboration entre la théorie et la pratique pour que le stagiaire puisse intégrer facilement et docilement le monde du travail. En ce sens, la focalisation sur la complémentarité théorie-pratique devrait être engagée par le stagiaire au moment même de sa formation. D'autre part, son intention dans ces conditions est nourrie

⁷² Anne JORRO, *L'alternance recherche-formation-terrain professionnel*, In, *Nouveaux cursus, nouveaux diplômes, La formation professionnelle des formateurs à l'Université*, RECHERCHE ET FORMATION, (N° 54), INRP, France, 2007.p.102.

généralement par un perpétuel questionnement : Qu'est-ce que la théorie pourrait dire de telle pratique ? Ou comment justifier un fait par l'apport théorique ? Ce va et vient entre théorie et pratique tisse confortablement une formation adaptée aux besoins propres à la formation.

I.1.2.6.1.3. Le dispositif d'alternance projective

Ce dispositif est conçu un peu différemment des précédents, il invite le stagiaire à analyser tout d'abord des pratiques des professionnels par l'assimilation de leur organisation du travail. Il est appelé aussi, à percer les secrets du professionnel, qui sont enfouis dans ses actes et ses compétences. Ce faisant, ce dispositif ramène le stagiaire à percevoir, puis à concevoir son propre projet. Ce parcours de professionnalisme une fois franchi, « permettrait au stagiaire de se reconnaître comme professionnel et d'agir comme professionnel dans un environnement institutionnel donné. »⁷³

Dans son article sur l'*alternance recherche-formation-terrain professionnel*, Anne Jorro illustre parfaitement les différents types d'alternances, en précisant la modalité de formation spécifique à chacune d'elles. Plus encore, l'auteur arrive à déterminer objectivement les relations qu'entretient le stagiaire avec les agents de la formation : le savoir et le formateur.

Forme d'alternance	Modalité de formation	Objets d'apprentissage	Type de relation	Rapport aux savoirs	Type de professionnalité
Juxtapositive	Clivage théorie-pratique	Acquisition de savoirs théoriques Acquisition de routines	Subordination	Rapport explicatif Rapport prescriptif	Posture d'agent
Intégrative	Lien pratique-théorie-pratique	Expérience, savoirs d'action, savoirs théoriques	Interdépendance Accompagnement réflexif	Rapport de problématisation, de distanciation, incorporation de compétences et de gestes professionnels	Du genre professionnel au style professionnel
Projective	Élargissement des savoirs professionnels aux transitions professionnelles Retour dans les institutions et les organisations	Culture institutionnelle et organisationnelle Construire « sa place » Appartenir à des communautés de pratiques Développement de la coopération professionnelle	Interdépendance Étayages multiples (collaboration, partenariat, mise en réseau, veille, benchmarking)	Transformation, innovation, braconnage Diffusion des savoirs	Ethos professionnel Genre et Style professionnels

Tableau tiré des travaux d'Anne JORRO sur « l'alternance recherche-formation-terrain professionnel »⁷⁴

⁷³ Ibid. p.104.

⁷⁴ Ibid. p.105.

I.1.2.6.2. Des perceptions de l'alternance

Le modèle d'alternance identifié par Georges Lerbet et repris dans les travaux de Loïc Clavier⁷⁵ se base principalement sur la contribution de deux facteurs indispensables dans l'instauration de la formation de l'élève-enseignant ; à savoir la cognition et l'établissement spécialisée. Dans ce modèle, le formé oscille entre l'acquisition et l'usage du savoir dans un cadre pratique d'un côté ; et de l'autre, dans un cadre théorique nous trouvons l'institution concernée par l'élaboration des perspectives fonctionnelles en rapport à la mise en place de l'alternance.

I.1.2.6.2.1. L'alternance juxtapositive

Les recherches engagées sur cette forme d'alternance ont déduit, que ce type de formation s'organise selon deux temps, et deux lieux entièrement différents. C'est comme le stagiaire se meut entre deux mondes conçu différemment. L'alternance évoquée ici est marquée par la disparité entre la théorie recueillie au niveau de l'institution spécialisée, et la pratique dans l'école d'accueil. C'est-à-dire que le dispositif théorique ne renvoie en rien à la pratique du stagiaire, et vis vers ça, la pratique ne propose aucune source nécessaire sur quoi la contribution du savoir théorique pourrait s'engager. En somme, le savoir cumulé de la théorie ne répond pas au besoin effectif du terrain.

I.1.2.6.2.2. L'alternance associative

Force est d'admettre qu'à ce type d'alternance, une reconnaissance particulière est attribuée à la pratique lors de la formation du futur enseignant. Ainsi, l'école qui recueille le stagiaire à des fins pratique rend possible la mise en place d'un terrain de dialogue entre la théorie et la pratique. Cependant, dans ce type d'alternance on accorde un intérêt particulier aux institutions (école de formation et lieu d'intégration) et le rapport établi entre eux, qu'au sort des stagiaires. Une conception qui valorise et mise sur les partenaires que sur le concerné de la formation, sous prétexte que mieux le partenariat est instauré, mieux la formation aie de sens. De la sorte, ce dispositif associatif a réussi à bâtir un paradigme de savoirs théoriques isolés au prêt du stagiaire, c'est-à-dire, qu'il est désormais incapable de le mettre en œuvre de manière efficace en situation.

I.1.2.6.2.3. L'alternance copulative

Une formation que nous pourrions la qualifier en tresse cumulative de savoir théorique et pratique, les deux institutions (centre de formation et lieu de pratique) sont en rapport

⁷⁵ Loïc Clavier, *La relation entre évaluation et formation dans les formations par alternance : le cas de l'alternance différentielle*, In, *Contenus, processus, modalités et formations*, REHERCHE ET FORMATION, INRP (N°46), France, 2004, p.87.

étroit, et s'unifient en paradigme formatif. C'est-à-dire ; elles rendent possible le jumelage des savoirs théoriques aux savoirs pratiques, une conception de savoir qui a du sens vis-à-vis au stagiaire. Dans ce type dispositif, l'institution est autant valorisée que les acteurs concernés.

I.1.2.7. L'insertion dans la profession

Toutes les recherches scientifiques (toutes les disciplines confondues) s'accordent sur le fait que ; la transition où le passage d'un monde conçu selon des normes purement théoriques, à un autre monde assez différent, mais subtilement liée à ce dernier, qui est la pratique ne demeure pas sans conséquences. Ceci dit, si nous partons d'un milieu structuré sur un fond théorique, lui-même doté d'outils de savoir, de représentations et de notions de bases, afin de l'investir dans la réalité du terrain, et le soumettre à l'épreuve de l'interaction demeure une logique pas assez partagée par tous les spécialistes. Et surtout ceux de la formation des enseignants, qui eux, s'abstiennent en gage des résultats à cette procédure.

A ce sujet, en évoquant la formation initiale des enseignants, les formateurs et spécialistes de références ainsi que les recherches déployées en ce domaine, portent un avis plutôt en défaveur à cette formation. Ils déclarent que même exhaustive soit-elle, ne peut en aucun cas couvrir les attentes du terrain. Les novices, ou les enseignants nouvellement recrutés, arrivent aux établissements avec un regard et des représentations assez positifs, sur ce qu'ils peuvent leur amener de nouveau. Désormais, cette sensation nourrie d'une croyance dogmatique assez forte sur leurs formations de base s'estompe vite, envahie par la complexité des problèmes qui caractérisent le terrain.

Tout ce bas fondement théorique part en fumée devant la question de l'interaction du novice avec les apprenants, de la gestion de la classe, du contact à entreprendre avec les collègues et les responsables, de la façon de s'adapter aux commodités de l'établissement, et surtout de la nature des entretiens à mener avec les parents d'élèves. Un patchwork de poids que l'enseignant devrait surpasser au préalable, une phase « *de survit* »⁷⁶ dans la vie professionnelle, ainsi qualifié par Véronique Castellotti et Maddalena De Calro dans leur ouvrage « *la formation des enseignants de langue* »

En deuxième temps de la vie de l'enseignant en exercice, vient ce que Castellotti et De Calro considèrent comme la phase « *du comment* ». Là où sous peine que l'enseignant

⁷⁶ Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO, *La formation des enseignants de langue*, CLE international, Paris, 1995, p.21.

arrive à s'adapter au contexte et aux conditions évoquées précédemment, qu'un positionnement vis-à-vis de l'attente des apprenants s'impose. Il essaye de faire appel aux moyens méthodologiques indispensables afin de répondre à l'appel de ses apprenants en guidage, en animation, et surtout à l'attente des objectifs pédagogique.

« *du pourquoi* » est la troisième phase que ces chercheurs identifient à partir du vécu professionnel des enseignants. Ici toute la réflexion de l'enseignant est engagée dans le sens de la perfection de son acte d'enseignement par le truchement de la recherche, de l'amélioration de son action, ainsi qu'à la remédiation des failles méthodologiques que pourraient entraver la démarche de l'apprentissage.

Ces différentes périodes qui retrace la vie professionnelle de l'enseignant, depuis sa première orientation au domaine de l'enseignement jusqu'à l'intégration au rang des professionnels, illustre amplement le changement successive survenues lors de son interaction avec le terrain, bouleversant ainsi toutes les représentations faites en amont sur la profession, modifiant de la sorte l'itinéraire socioprofessionnel de l'enseignant. De leur part, Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO souligne que

« ces différentes phases, vécues individuellement par les enseignants pendant leur carrière, peuvent s'inscrire dans les secteurs constitutifs du champ de la didactologie, tels que les décrit Robert Galisson. Ainsi, la programmatologie et la méthodologie relèveraient de la deuxième phase, tandis que la déontologie et l'épistémologie correspondraient essentiellement à la troisième. La première phase révèle, quant à elle, des difficultés d'ordre plus général, liées au transfert d'un savoir de type académique à une mise en pratique, ce qui n'est spécifique ni à la didactique des langues, ni même à l'enseignement, mais qui demeure un problème à prendre en compte. »⁷⁷

I.1.2.7.1. Se représenter la profession

Les représentations de l'enseignant sont fortement imprégnées par son vécu, principalement la période de sa scolarité, de même que la formation universitaire marque significativement l'image qu'a ce dernier de lui-même. Tous ces indicateurs sont indispensables, à notre avis, à prendre en considération lors de la conception des programmes de formation. Car, partant de ces éléments spécifique, l'enseignant se voit sensibilisé, visé et touché en son for intérieur. Sur ce Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO insistent qu' :

« une action de formation ne peut pas se borner à une simple transmission d'information, elle doit viser une transformation des attitudes et des comportements. [...] Le choix du métier, dans un

⁷⁷ Ibid. p.22.

premier temps, apparaît très fortement, lié à l'expérience de sa propre scolarité : ceux qui s'étaient avérés de bons élèves ou qui ont eu la chance de rencontrer des professeurs stimulants cherchent dans ce métier une continuité et essaient de reproduire l'image positive de leurs anciens maîtres, [...], Les autres, insatisfaits de leur propre scolarité, tentent au contraire de renverser cette image et acceptent le défi de transformer la réalité. »⁷⁸

Rappelons que l'adulte n'est qu'une conception futuriste de son enfance, de ce qu'il voulait être. Sachant que, dès que l'enfant acquière la capacité à faire abstraction commence à se dessiner une image de lui-même, une image qui enfouit les interdits, les rituels, les coutumes, une culture de « tu comprendras » ou « tu le feras » une fois grandi. *« Cet ensemble de sentiments, déjà prégnant dans la formation de tout individu, acquiert pour les enseignants une intensité singulière en se mêlant à la construction de leur image professionnelle et en influençant leur comportement. Aucun autre métier, à notre avis, n'entraîne un attachement aussi inévitable à son propre passé, une référence aussi forte à des valeurs et des pratiques spécifiques de la profession et de nature à l'influencer ou à la modifier. »⁷⁹*

Parmi les problèmes majeurs qui se posent au début d'une carrière d'un enseignant est principalement sa représentation des savoirs acquis lors de sa formation. Cette dernière ne garantit pas que tous ce qu'elle propose comme connaissances nécessaires puissent être perçues de la manière la plus efficace par le formé. Autrement, chacun apprend selon sa perception du savoir. Ainsi, cette représentation pourrait se manifester inutile lors de son intégration au terrain. Devant ce fait, il ne reste à l'enseignant débutant que d'avoir recouru au modèle préexistant et préconçu depuis sa scolarité, nous admettons alors qu'il pourrait avoir un subterfuge *« pour chaque enseignant, une sorte de portrait-robot d'« enseignant-type », auquel il adhère par manque de modèles alternatifs ou de moyens personnels lui permettant de s'y opposer. Cela entraîne des conséquences importantes sur la pratique de classe, surtout en ce qui concerne la résistance à l'innovation. [...] L'urgence des problèmes à résoudre, en début de carrière, les pousse à recourir à une image toute faite, qui sécurise et permet de surnager. »⁸⁰*. C'est pourquoi une urgence à anticiper sur les problèmes que pourraient entraver l'intégration des novices à leur profession. Les formateurs pourraient selon leur positionnement analyser tout d'abord les représentations

⁷⁸ Ibid. p.35.

⁷⁹ Ibid. p.36.

⁸⁰ Ibid. p.39.

qu'ont les nouveaux des savoirs acquis, de leur métier, de leur besoin formel (prérequis) et informel (expérience s'ils en disposent) afin de mener à bien leur immersion au professoral ; et par la suite leurs proposer des outils et des méthodes indispensables.

Paradoxalement, et ce qui nourrit encore la problématique d'intégration des nouveaux au corps professoral, c'est ce serrage de liberté d'action de l'enseignant dans la classe. Théoriquement, on est arrivé à le convaincre que le public à qui il sera confronté est hétérogène, un public complexifié par la puissance et l'incarnation de représentations de chaque apprenant, par la façon individuel et individualisé dans l'acquisition des savoirs, par la façon qu'entreprend chaque apprenant afin de percevoir et définir le monde, et son monde à lui. Dans tout cet amalgame de valeurs et d'intérêts que portent les apprenants, l'institution exige de l'enseignant un foisonnement unifié aux valeurs de la société et aux finalités institutionnelles. Un compromis social et politique que l'enseignant devrait gérer dans son ampleur ; une exigence pourrait ne pas être commode à l'enseignant formé juste sur le savoir savant. Donc, une éthique et formation déontologique se voit indispensable afin de combler les lacunes de la formation initiale. Ce discours nous pousse à poser une question de fond, sachant de prime à bord que sa formation est loin d'envisager les contraintes du terrain et de penser à l'imprévu, serait-il capable de mener orgueilleusement sa tâche ? En dépit de ce que Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO supposent : « *Son devoir est au contraire de mettre en œuvre les décisions institutionnelles, de les appliquer au niveau concret de sa classe et de rendre compte de son action selon des critères déterminés par d'autres.* »⁸¹

Ainsi, pour revenir sur la formation des enseignants, cet objet de référence majeur pour la didactique des disciplines (et principalement des langues). Elle l'est aussi pour ce qui est de la rencontre de la classe avec la recherche, entre ce qui est de la pédagogie dans tous ses états et la didactique, en somme entre la théorie et la pratique. La formation demeure jusqu'à l'actualité un lieu favorable à l'élaboration d'outils indispensables et nécessaires au novice, pour qu'il puisse interpréter en premier lieu puis agir en second, sur sa façon d'enseigner évidemment et par la suite sur l'apprentissage bien sûr, et enfin sur l'apprenant. Une conception assez logique de l'activité de l'enseignant que nous pourrions le qualifier d'averti, muni de formation de base consciente de la complexité du contexte scolaire, et libre au même temps – une liberté responsabilisé- à agir selon les données spécifiques du milieu de travail ; libre dans l'action qui essaye de rendre le plus adéquat les

⁸¹ Ibid. p.72.

retombées théoriques sur la pratique. Une praxis qui envisage un calibrage fort possible entre ce qui est du savoir théorique avec les dimensions de la pratique.

I.1.2.7.2. Les paramètres d'implication

Une forte demande de formation théorique et pratique est ressentie dernièrement de la part des enseignants. S'ajoute à ça, le besoin du terrain qui ne cesse de s'amplifier, d'autres part, les moyens et savoirs disponible s'avèrent désormais inefficace, du moment qu'elle ne répond pas à la requête. Ce déséquilibre que caractérisent l'offre et la demande est provoqué par les caractéristiques spécifiques de chaque élément identifié à part. D'un côté l'enseignant, avec son propre histoire à lui, son passé (enfant / adulte, apprenant / enseignant) qui le laisse pensé et agir d'une certaine manière assez spécifique. Il influence et est influencé par son métier, ses représentations de soi et de son milieu sont appelées à s'actualiser à tout moment afin de s'accommoder au changement, et par mesure préventive il est dans l'obligation de s'adapter des fois à des situations inédites ; des moments pas faciles à gérer, surtout quand elles sont exposées aux compromis des convictions et des valeurs. De l'autre côté, et ce qu'il ne faut pas nier, la spécificité de l'établissement où il exerce, y compris le public apprenant qui demeure dans la plupart des cas assez particulier. Il faut ajouter à ça l'équipe pédagogique qui, à elle nécessite une dimension de recherche afin de parvenir à déterminer le type de rapport à entretenir avec. A tout ça s'ajoute le programme, ce référentiel des acteurs du champ pédagogique.

Les paramètres impliqués dans la définition d'un contexte d'enseignement/ apprentissage sont d'une telle complexité qu'il serait chimère de les dénombrer, cette complexité s'accroît aux nombres des situations d'enseignement/apprentissage possibles ; c'est-à-dire que nous ne pourrions jamais faire le décompte ni anticiper sur les cas plausibles, où l'enseignant serait en mesure d'adapter une figure théorique acquise ou d'adopter une procédure particulière. Le champ d'investigation est tellement vaste, que toute tentative de le cerner demeure vaine. Il faut admettre le fait que certains problèmes nous imposent une réalité que la théorie ne pourrait la cerner.

Là, Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO pointent principalement la formation des enseignants en tant que génératrice du bon fonctionnement du travail, et pour ce faire elle devrait mettre l'enseignant au milieu du dispositif. Voir ses besoins et analyser ses interactions avec les pairs, déterminer ses objectifs rend la construction d'un plan de formation possible. Ce dispositif devrait refléter les résultats de l'interaction des faits surgissant des pratiques de classe confrontées aux données des recherches théoriques.

Cependant, il s'avère indispensable d'œuvrer en faveur de l'apprenant, et de manière plus précise, de l'agir en classe.

A priori, le problème soulevé à partir des priorités d'une formation des enseignants relève principalement du dressage des objectifs qui forment la base des apprentissages ; parmi ses objectifs nous pourrions supposer la façon d'amener l'apprenant à concevoir son autonomie (apprendre à apprendre), le responsabiliser dans ses actes en l'intégrant dans la conception de ses propres connaissances. Ainsi en prenant en considération ces objectifs, il y aurait une continuité pertinente entre la formation initiale et continue, sans que l'une exclue l'autre ou pourrait la remplacer. De par les quelques problèmes évoqués supra, Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO évoquent d'autres réalités qui pourront entraver une bonne démarche de formation, elles nous renvoient à

« la situation des futurs enseignants en formation professionnelle initiale. Ces derniers ont déjà reçu une formation disciplinaire, essentiellement académique et n'ont, pour la plupart, jamais enseigné. De plus, les stages en responsabilité sur le terrain, lorsqu'ils existent, sont généralement placés à la fin de la formation, ce qui interdit une réflexion a posteriori à partir de difficultés effectivement vécues par les stagiaires. Dans cet environnement, il est naturel que prévale la recherche d'une sécurité face à l'inconnu des futures classes à affronter et donc le repli vers les valeurs sûres et les recettes éprouvées. »⁸²

I.1.2.7.3. Coconstruction de la formation

Programmer des rencontres périodiques entre les stagiaires et les formateurs, permettent aux spécialistes de fonder un terrain sur lequel, ils vont essayer de cerner les soucis et les problèmes soulevés par les stagiaires. Dans ces conditions, tout à chacun, experts et novice est appelé à contribuer du peut soit-il pour venir en aide, ou proposer des méthodes pratique. Puisque, de manière générale, les difficultés exposées sont d'une complexité qu'une simple activité de remédiation faite avec un groupe classe, ne peut garantir son efficacité avec d'autres groupes d'apprenant ; même si les problèmes peuvent paraître similaires et qui relève de l'acquisition d'une telle ou telle compétence, ou de produire tel ou tel comportement, ou même d'essayer d'atteindre tel ou tel objectif. En somme, ce sont des situations que les enseignants confrontent au quotidien, elles peuvent paraître identiques du premier point de vu, mais, d'une classe à l'autre (de niveau identique) les contextes diffèrent. A ce niveau, nous ne pouvons dire moins qu'ils sont d'une complexité

⁸² Ibid. p.138.

et d'une différenciation si profonde qu'une simple juxtaposition de pratiques ne pourrait être efficiente.

Cependant, il reste des tentatives garantes aux retombés assez efficaces dans des conditions proches. En commençant par prendre les mesures nécessaires, et à rester sensible aux problèmes soulevés par les enseignants nouvellement recrutés. C'est clair que nous faisons allusion à la formation continue, et à travers nous nous adressons aux formateurs qui devraient être conscient des attentes du public formé, de leur situation. Sans pour autant négliger la diversité des paramètres spécifiques qui peuvent entrer dans la conception de cette variété. Ce faisant, le programme de formation pourrait être établi sur la base d'observations de ces formés ; ainsi les données recueillis sont analysées minutieusement afin d'ajuster des remédiations. Ne s'arrêtant pas là, ces dernières doivent faire l'objet de vérifications permanentes. Cette démarche va contribuer à la mise en place d'outils et des stratégies adéquates conçues pour être généralisés. D'autre part, Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO proposent des modalités qui peuvent faire fois à la formation continue des enseignants en général et ceux de langues étrangères en particulier, ces modalités de besoin pour les formés sont présentés par ces chercheurs comme suit :

- « * *l'institution doit être en mesure de proposer des stages au sein des établissements ou, au contraire, dans des espaces plus neutres ;*
- * *elle doit organiser des actions de courte durée, d'autres de longue durée, en continuité ou fractionnées ;*
- * *elle doit dispenser une information théorique dans le domaine strictement disciplinaire, mais aussi sur d'autres sujets ;*
- * *elle doit permettre un travail à partir d'un projet défini entre collègues du même établissement ou de la même discipline, en offrant des espaces de rencontre, du temps pour la réflexion et un recours possible à des aides et des interventions spécialisées ;*
- * *elle doit encourager l'élaboration de matériel pédagogique correspondant aux besoins des enseignants en fonction des situations particulières et des caractéristiques du public qu'ils accueillent. »⁸³*

Le travail en groupe dans l'analyse des pratiques est très prolifique pour le stagiaire car, non seulement il lui procure la sensation de sécurité (surtout en présence du professionnel), une sécurité dans la prise de décision, et que le savoir à enseigner qui constituera son professionnalisme est d'une certaine manière, approuvé par le consentement du groupe. Le novice va apprendre aussi que l'expérience doit être partagée et les problèmes se résolvent

⁸³ Ibid. p.143.

dans la discussion. Ce faisant, il va acquérir l'esprit groupal et développer en parallèle une certaine éthique, qu'avec le temps, va se forger en lui une identité du professionnel. Des professionnels de la formation des enseignants de langue s'entendent sur quelques points essentiels, qui peuvent être tirés de la formation par : «

- *l'analyse de la pratique ;*
- *la remise en cause du modèle applicationniste ; la fin de la pédagogie du modèle ;*
- *une forte valorisation de l'écoute du stagiaire ;*
- *une mise en responsabilité du stagiaire sur le terrain ;*
- *une attente des capacités du stagiaire à théoriser sa pratique ;*
- *une reconnaissance du stagiaire comme sujet ;*
- *un pari sur l'émergence de compétences collectives »⁸⁴*

Le professionnel chargé de former les enseignants dans le cadre de la formation en cours d'emploi (la formation continue), devrait remplir certaines conditions de compétences et d'assiduité exemplaire. Un recul sur l'historique de l'enseignant formateur est indispensable avant d'enjuger de son efficacité à former des novices. Ayant lui-même vécu cette période d'intégration à l'enseignement, ça explique clairement qu'il soit sensible aux ressentis et aux préoccupations du public en formation.

En feuilletant les registres de sa mémoire, nous allons apercevoir qu'étant lui-même était frustré par un bon nombre de situations. A ce sujet, les exemples sont abondants, nous nous résignons à citer que l'essentielles : nous trouvons en premier le rapport que devrait entreprendre avec ses apprenants, de l'ambiguïté de la théorie face à la pratique, etc. Ainsi, le passé professionnel (et même social peut imprégner son actif étant un individu réagissant émotionnellement aux influences du contexte) influe considérablement son présent et légitime ses actions. Le profil de l'enseignant formateur tel qui est défini prioritairement par Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO doit répondre à certaines exigences :

*« * le recrutement des formateurs doit s'effectuer en fonction de critères précis (expérience, compétences, activités de recherche, initiatives dans leur travail, etc.) et selon des modalités parfaitement transparentes, ceci dans le but d'éviter que se développent des sentiments de méfiance ou d'injustice, engendrés par des procédés de cooptation parfois douteux.*

⁸⁴ Rapport CREN/IUFM, Nantes, 1998, In, *L'ANALYSE DE PRATIQUES Une démarche de formation professionnalisante ?*, Marguerite ALTET, *RECHERCHE ET FORMATION*, (N°35), IRPN, Paris, 2000, p.37.

** Les formateurs pressentis doivent bénéficier d'une formation spécifique qui les prépare à leurs nouvelles fonctions, qu'ils assurent des animations permanentes ou occasionnelles. Former n'est pas enseigner ces deux activités, proches il est vrai, se consacrent à des objets différents, avec des visées distinctes. Comme nous l'ont fait remarquer plusieurs enseignants lors des entretiens, un enseignant remarquable ne devient pas ipso facto un formateur compétent. [...].*

** Outre un statut d'animateur dans les stages de formation ou d'intervenant à la demande de groupes d'enseignants travaillant sur un projet, les formateurs pourraient jouer le rôle, actuellement quelque peu délaissé, d'interface entre la recherche et les enseignants. Une partie de leur mission consisterait alors à effectuer un tri dans l'information provenant principalement de la didactique de la discipline et des sciences connexes et à établir à l'usage des professeurs des listes bibliographiques régulièrement mises à jour, ainsi que des dossiers rassemblant les possibilités d'autoformation (séminaires, colloques, échanges, actions européennes, ...) »⁸⁵*

I.1.2.7.4. La formation continue

La formation continue devrait répondre aux exigences du terrain. Ses priorités sont généralement les problèmes fréquents qui concourent la formation des enseignants. Ces problèmes récurrents à chaque année de formation devraient être identifiés, regroupés, répertoriés et sélectionnés selon leur ordre d'influence sur le formé en aval, et leur impact sur la formation en amont. A ce sujet Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO, proposent des pistes essentielles qui devraient être abordés lors de la conception du référentiel de la formation continue. Ne citant que les éléments fondamentaux à cette dernière, ces chercheuses insistent sur :

*« * La formation à l'enseignement/apprentissage de méthodes de travail : comment guider les apprenants dans leur accès personnel au savoir, que leur proposer comme moyens et comme techniques pour parvenir à l'autonomie ?*

** L'initiation à des pratiques d'expression corporelle, théâtrale et vocale ; la maîtrise de la voix et du geste et leur utilisation efficace dans l'enseignement.*

** La connaissance plus approfondie des problèmes liés au passage de l'enfance à l'âge adulte, des processus mis en œuvre dans la construction de la personnalité, des réactions d'identification ou de rejet des adolescents.*

** Une réflexion sur la motivation qu'est-ce que c'est ? Comment peut-on la stimuler ? Comment construire une motivation interne en l'absence de motivation externe ? »⁸⁶*

⁸⁵ Véronique CASTELLOTTI, Maddalena DE CARLO, op.cit. p145.

⁸⁶ Ibid. p. 147.

Plus loin, les auteurs reprennent les recommandations nécessaires à une formation efficace, mais plus précises. Elles s'orientent sur la formation des enseignants de langues étrangères, en exigeant qu'il doit y' avoir

« **Une réflexion sur les objectifs et le rôle de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères s'avère indispensable comme préalable à tout autre contenu de formation. [...].*
**une information sur la complexité des processus mis en jeu dans l'appropriation d'une langue étrangère, [...].*
**une observation des stratégies d'apprentissages en milieu scolaire. Il s'agit de bâtir une grille utilisée ensuite pour observer les élèves dans des classes de l'enseignement secondaire. [...].*
** Une observation des conséquences de la dualité de l'objet langue sur l'enseignement en milieu scolaire. [...].*
**Une réflexion spécifique sur l'évaluation, ses contenus ainsi que les critères retenus et les techniques employées pour la mettre en œuvre. »⁸⁷*

Les représentations sont les prémisses de l'apprentissage, nous savons par conviction que toute activité consciente, et volontaire à des fins formatives devrait prendre dans ces préliminaires les représentations des enseignants. Ces dernières sont préétablies dès leur enfance, c'est pour cette ultime raison que, nous devrions être conscients de ces valeurs et du degré de leurs influences sur les pratiques enseignantes. Dès lors, concevoir un rapprochement psychologique des enseignants pourrait s'avérer prolifique, afin de clarifier leurs représentations et les réorganisés selon l'intérêt des apprenants. Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO, déclarent que :

« *la théorisation n'est pas la construction d'une théorie avec des matériaux fournis par la pratique. Elle est dépassement de la théorie implicite de la pratique par la mise à jour de cette théorie et sa mise à l'épreuve dans un champ théorique qui lui est extérieur. C'est un travail sur le système de représentations qui sert de référence (et de justification) à la pratique en vue de l'ouvrir et de l'enrichir. On peut en dire autant de la soi-disant application de la théorie à la pratique. Il n'y aurait que perversion de la pratique dans le recours à un savoir qui lui assignerait ses orientations, ses démarches et ses techniques comme si les questions auxquelles elle est confrontée pouvaient trouver directement réponse en se soumettant d'un modèle élaboré hors de son champ historico-social. »⁸⁸*

⁸⁷ Ibid. p. 152.

⁸⁸ Gilles Ferry, *Au détour de la formation : le contrepoint de la recherche*, In, recherche et formation, (n°1), pp27-36. Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO, op.cit. p.169.

De part de ce qu'a été cité supra, l'offre de formation doit faire face à un nombre de contraintes majeurs. Elle doit être particulièrement prédisposée à l'étude de cas inédits, et surtout assez outillé pour qu'elle puisse analyser les faits menant à l'interaction de l'enseignement avec l'apprentissage. Pour ce faire, varier les cas à étudier afin de venir au besoin de la plupart des stagiaires, en ce sens Véronique CASTELLOTTI et Maddalena DE CARLO proposent :

« **l'apprentissage, par les enseignants en formation, d'une discipline nouvelle pour eux.[...].*

**l'utilisation de techniques appropriées pour révéler des comportements dont les enseignants, ne sont pas ou rarement conscient, [...].*

**un travail d'analyse et d'explication à partir de matériaux écrits ou enregistré fournis par les stagiaires. L'objectif est de faire disséquer aux enseignants leur propre langage, [...]. Ceci peut s'étudier sur la base d'enregistrement effectués dans des classes ou des salles de professeurs et de documents tels que préparation de cours ou journaux de bord relatant les difficultés, les satisfactions, les problèmes, [...].*

**une information théorique par des spécialistes du domaine de l'apprentissage (psychologie cognitive, neurosciences,...). »⁸⁹*

I.1.2.7.4.1. Gérer des situations problèmes

Résoudre un problème nécessite tout d'abord la délimitation de l'objectif par les processus cognitifs que dispose l'individu. Bien que nous rencontrons au quotidien des situations qui nous laissent perplexe, nous arrivons tout de même à résoudre certaines d'entre elles, et ce grâce à leurs récurrences. Il peut y avoir aussi, des problèmes qui supposent un modèle procédural différent, ou nous pourrions les considérer comme étant assez spécifique, dans ces conditions les connaissances antérieures sont inefficaces et les prérequis s'avèrent éphémères.

« Heuristique signifie « découverte ». Il est utilisé en psychologie pour décrire une méthode (souvent un raccourci) dont se servent les individus pour essayer de résoudre des problèmes. Les heuristiques sont des règles générales. [...]. Lors de décisions quotidiennes, les individus font appel à une vaste gamme d'heuristiques simples qui sont généralement exactes et efficaces. Elles sont très utiles quand on essaie de prendre des décisions rapides et sont habituellement utilisées quand il n'est pas facile d'obtenir plus d'informations. [...]. Les heuristiques sont des règles simples, efficaces et issues des processus évolutionnistes, ou apprises. Elles ont été proposées pour expliquer comment les individus prennent des décisions, arrivent à formuler des jugements

⁸⁹ Véronique CASTELLOTTI, Maddalena DE CARLO, op.cit. p.150.

et à résoudre des problèmes, particulièrement lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes ou à une information incomplète. »⁹⁰

L'individu est appelé à gérer un spectre de situations au quotidien, partant de l'inédites aux plus fréquentes, avec des outils qui sont rangés dans son patrimoine de connaissances et qui font partie de son expérience. Devant les circonstances embarrassantes et peu fréquentes, c'est plutôt le raisonnement qui se manifeste en proposant des stratégies à faire. En somme, et dans tous les cas possibles, c'est l'heuristique qui prend part.

I.1.2.7.4.1.1. L'heuristique de représentativité

Bien des recherches sont prêtes à adopter l'hypothèse que la partie représente la totalité. C'est-à-dire que les résultats issus des expériences faites avec un groupe d'individu, sont assez fiables et crédibles et correspondent même aux données recueillies avec toute la population. Cette idée est pratiquement valable pour les sciences de la nature, car la cellule représente en tout et pour tout le tissu à qui elle en fait part. Devant des situations où la personne est appelée à gérer sans avoir de ressources suffisantes ou d'informations claires sur les circonstances, les heuristiques s'avèrent efficaces, du moment qu'elles sont régies par des règles simples et évolutives, elle économise le temps d'action, de récupération et de ressources cognitives.

I.1.2.7.4.1.2. L'heuristique de disponibilité

Notre représentation des heuristiques fait que nous les classons selon deux répertoires bien distincts :

- Soit que les solutions aux situations qui se présentent sont abondantes et disponibles. Elles sont vécues des fois, ce qui fait qu'elles ne nécessitent pas d'effort dans leurs organisations en mémoire, et leurs récupérer ultérieurs. Les connaissances issues de ces cas sont vite adoptées par les personnes, et à même, de penser qu'ils sont fort récurrents au point qu'ils exagèrent sur leurs disponibilités.
- Soit que les résolutions de ces problèmes sont difficiles à mémoriser, elles sont considérées dès lors les moins fréquents, et peu probable qu'ils se reproduisent une autre fois. Force de dire que les premiers cas d'exemples influencent considérablement la prise de décision.

⁹⁰ Adrian Furnham, *Juste assez de psychologie pour briller en société*, Dunod, Paris, 2009, p.116.

I.1.2.7.4.1.3. L'heuristique d'ancrage

Elle consiste dans la prise de l'une des ressources disponibles du sujet à traiter, ou un élément constitutif du contexte à débattre dans la recherche, et en faire une référence sur laquelle revenir afin d'amplifier les idées et nourrir son raisonnement. A ce propos, le cas de figure le plus illustratif, c'est que les personnes, à défaut d'informations suffisantes sur la situation à traiter, ont tendances à s'accrocher sur l'élément valable pour en bâtir des expansions argumentatives.

I.1.2.8. Le professionnel, l'enseignant

Ces dernières décennies, une évolution planétaire à bouleversée les préceptes de ce que peut signifier « le métier ». Une pensée plutôt évolutive a donné au professionnalisme une autre portée, une sorte d'ouverture, de responsabilité ; une qualification afin de gouverner les avancées technologiques. Formateur de futur citoyens, responsable de l'éducation des gens civilisés et productifs ; l'enseignant, ce spécialiste de la classe est doté actuellement d'un cursus universitaire, conçu selon les normes du savoir didactique, d'un côté et de l'autre, le savoir-faire pédagogique tenu en rapport étroit à l'activité scolaire. En somme, une formation cadrée par la discipline et la recherche en cette discipline. Claude Lessard revient sur certaines références, et considère qu' :

« Une activité est jugée professionnelle si elle est considérée comme essentielle à la société, si elle est exercée selon un idéal de service, par des individus dotés d'une formation spécialisée. [...] Dans son activité, le professionnel exerce un jugement, éclairé par les savoirs qu'il maîtrise et qu'il doit constamment mettre à jour : il n'applique pas des règles et ne procède pas en fonction d'automatismes appris, il doit constamment tenir compte des spécificités des situations et des cas qui se présentent à lui et exigent son intervention : là est ultimement son expertise, ou sa virtuosité. »⁹¹

Toute formation professionnelle, y compris la formation des enseignants (de langues étrangères) vise à développer des compétences, un certain savoir nécessaire et indispensable devant des situations le moins que nous puissions dire d'elles, des situations assez particulière ou inédites. Ces compétences ou ce savoir-agir supposent la maîtrise de connaissances, ces dernières devraient être de nature déclaratifs ou savoirs théoriques et des savoir-faire ou savoirs procéduraux. Mais elles supposent aussi la gestion des données du contexte d'action.

⁹¹ Claude Lessard, *Evolution du métier d'enseignante et nouvelle régulation de l'éducation*, In, *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, RECHERCHE ET FORMATION, INRP (N°35), Paris, 2000, p.94.

Donc, ce qui est plutôt évident c'est la dominance du terrain, le contexte et les connaissances spécifiques qui le définissent sont prioritaires. La théorie acquise en formation initiale demeure dans ces conditions, une raison de son incapacité devant la complexité de la tâche à réaliser. A cet argument, Philippe PERRENOUD rajoute : *« Cela explique une partie de l'écart entre ce qu'on apprend en école et ce qu'on doit avoir faire dans le travail. Plus l'école s'enferme dans la sphère du prescrit, moins elle prépare au « grand écart », plus le stagiaire ou le débutant seront déconcertés par la réalité du monde du travail. Ce sera d'autant plus probable que les formateurs s'identifient aux auteurs des prescriptions plus qu'à leurs destinataires. »*⁹². Selon l'auteur toujours, la compétence réside dans l'efficacité, et cette dernière consiste à répondre à l'exigence du terrain, à la bonne gestion des moyens disponibles et aux conditions du travail qui sont différents aux présumées théoriques. Donc, l'efficacité n'est pas d'admettre tout simplement l'écart de la théorie à la pratique, c'est qui est reconnu déjà par le mouvement du professionnalisme, elle est plutôt une action sur la différence, sur la disparité, sur les outils qui devraient réduire l'espacement en colmatant les deux mondes (théorique et pratique) en symbiose, en paradigme harmonieux.

Force d'admettre que, dans des situations complexes, là où tout individu exposé aux faits peu probables ou originaux, se résigne à la théorie comme référence ; surtout quand il s'agit de novices. Une logique d'action justifiée par l'inexpérience ou le manque d'outils, de méthodes pratiques ou de techniques infaillibles. Sur ce, Philippe Perrenoud reconnaît que :

- « Le travail cognitif du professionnel autonome consiste donc d'abord à mobiliser ses ressources intérieures :*
- des connaissances procédurales, même si elles ne suffisent pas pour bien faire ;*
 - des exceptions, rapportées ou vécues, une sorte de jurisprudence qui complète la règle et autorise à l'atténuer sans certains cas ;*
 - des savoirs d'expérience ou des souvenirs plus ou moins vagues, qui se réfèrent à ce qu'on a fait ou vu faire dans des situations comparables ;*
 - des savoirs théoriques, pour modéliser le problème, les processus en jeu et les stratégies disponibles ;*

⁹² Philippe PERRENOUD (b), *MOBILISER SES ACQUIS : OU ET QUAND CELA S'APPREND IL EN FORMATION INITIALE ? DE QUI EST CE L'AFFAIRE ?*, In, *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, RECHERCHE ET FORMATION (N°35), INRP, Paris, 2000, p.12.

- des savoirs méthodologiques et heuristiques pour sérier les questions, mémoriser et comparer des hypothèses, compléter et vérifier les données, etc. ;
- les savoirs qui guident la recherche d'informations, de conseils, d'aide, dans des bases de données ou dans son entourage plus ou moins immédiat ;
- et enfin tous les savoirs tactiques et organisationnels qui permettent de gagner du temps, de masquer sa confusion ou son incertitude ou encore de « refiler » le problème à quelqu'un d'autre. »⁹³

Cependant, pour être efficace ; le professionnel ne suppose pas juste l'apport des savoirs décrétés mais aussi un raisonnement cognitif de haut niveau, faisant appel à la perception, au raisonnement, au jugement, à l'anticipation et à l'action, une taxonomie de percepts coordonnés selon une logique déductive.

I.1.2.8.1. Professionnalisme

Actuellement avec la progression technologique et l'ouverture économique mondiale, la professionnalisation est fortement proclamée. De la médecine au métier d'ouvrage y passant par l'enseignement, le professionnalisme est une nécessité cruciale à enjeu curriculaire. Cependant, cette notion se base principalement sur l'analyse des pratiques pour qu'il puisse se fonder comme concept pluridisciplinaire. Son objet d'étude est principalement la formation et l'interaction des adultes dans un milieu professionnel sous le tutorat de spécialistes. Ces derniers se réunissent afin d'identifier, d'analyser et de proposer des remédiations à des faits ou problèmes complexes, dans le but d'améliorer le mode de travail ou niveau de vie. En ce sens Philippe Perrenoud précise : « *l'Analyse de pratiques correspond à une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée d'analyse des pratiques d'une ou de plusieurs personnes supposées volontaires, dans un contexte de formation, de supervision, de conseil, de thérapie ou d'innovation. [...], n'est pas une fin en soi, mais un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle* »⁹⁴

Toutefois, le professionnalisme ne plaide pas au nombre d'années passées dans l'exercice ou l'acquisition des contenus théoriques et méthodologiques répertoriées dans un programme de formation. Atteindre un niveau de professionnalisme renvoie peut-être plus aux nombres de situations où l'enseignant a su et pu mettre en son compte, là où il a

⁹³ Ibid. p.13.

⁹⁴ Philippe Perrenoud, *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, In, L'ANALYSE DE PRATIQUES, une démarche de formation professionnalisante ?, Marguerite ALTET, RECHERCHE ET FORMATION, IRPN (N°35), Paris, 2000, p. 27.

prouvé une capacité et une volonté de tresser le requis théorique à la réalité des faits recueillis. Une stratégie qui suppose de celui qui veut intégrer le corps du professionnalisme une allégeance à la réflexivité de ses actes. Ainsi, le programme d'encadrement des stagiaires, où un accompagnement indispensable devrait être mis à leur disposition selon une conceptualisation théorique, de la sorte : «- *enseigner, c'est faire faire, c'est placer l'étudiant dans des situations qui l'obligent à penser, à puiser dans ses savoirs, à en construire de nouveaux pour faire face à une énigme ou un problème, ou pour réaliser un projet ;*

- entraîner, c'est faire, mais aussi se regarder faire, s'analyser, s'observer, se corriger, avec l'aide d'un coach et, de plus en plus, d'outils vidéo et de méthodes sophistiquées d'observation et d'analyse de l'action. »⁹⁵

I.1.2.8.2. Former à la réflexivité

Faire ébauche à la réflexivité, rend la formation des enseignants plus significative, elle les invite à observer, juger et attester des gestes et des pratiques rentables qui rendent la compréhension des faits et des problèmes complexes accessible. Le stage offre au public enseignant la possibilité tout d'abord de réfléchir sur la théorie comme référence et comment rendre ce savoir plus fructueux, et admettre surtout qu'il n'est pas construit en soi mais en rapport étroit avec une réalité. Cette réalité ne se ressent pas dans l'immédiateté mais, elle se dessine désormais dans le futur, dans l'interaction. Un autre fait majeur qui s'ajoute par majesté à la formation du professionnel, c'est le degré de sensibilité aux informations qui émanent du terrain et la façon de réagir efficacement. Un exercice qui : «- *en préparant et exploitant les stages, en donnant aux professionnels encadrant les stagiaires une mission, une identité et des compétences de formateurs ; - en introduisant d'autres modalités de travail sur le temps d'école, séminaire d'analyse de pratique, travail sur des situations professionnelles complexes, simulations et jeux de rôles. »⁹⁶*

I.1.2.8.3. Construction de soubassements conceptuels

L'objectif qu'on veut atteindre à travers l'analyse des pratiques est de construire un soubassement conceptuel de référence à une profession, de ce qui va avec l'enseignement. Il offre à l'enseignant une occasion pour justifier ses actes, d'être au même temps réflexif sur ses gestes. Et le plus important dans tout ça, c'est que cette base de connaissances lui

⁹⁵ Philippe PERRENOUD, (b), op.cit., p.17.

⁹⁶ Ibid. p.18

permet d'acquérir une identité garante de ses actions. Cette analyse praxéologique permet aussi d'identifier le comportement sollicité et les compétences mises en jeu. Comme elle (l'analyse) répond aux questions de sens de certains gestes professionnels mis en situations. Afin qu'elle puisse nous faire une représentation claire de cette pratique, Marguerite Altet explicite la démarche :

« Il s'agit, pour un enseignant-stagiaire, d'analyser son propre vécu singulier, les actes, les activités qu'il a effectivement mis en œuvre avec des élèves dans une situation de classe donnée ou dans un établissement, devant et avec un groupe de pairs ou, parfois, en relation duelle avec un formateur. La démarche permet à un stagiaire volontaire, qui présente son action vécue, d'en donner sa lecture personnelle, de préciser ses choix, de formuler sa perception du processus enseigner-apprendre tel qu'il s'est déroulé, d'exprimer son ressenti, ses doutes, ses interrogations. Face à lui, le groupe de pairs en formation, pose des questions, exprime des points de vue, fait des comparaisons avec des situations proches vécues ailleurs, les confronte à ses expériences, clarifie les paramètres en jeu, pour rendre intelligible, comprendre ce qui s'est produit dans l'action analysée et en restituer le sens. »⁹⁷

A ce sujet, nous pourrions retenir qu'elle ne fait pas entendre par là, une simple interaction entre des collègues, ou une équipe du même corps, dans le but de dédramatiser ou encore banaliser un fait, ou plutôt bâtir un modèle particulier, qu'à la première occasion prouvera son échec. Mais le but ultime est de tirer profit à tout un chacun en premier lieu, et en second, fixer des repères phares, non pas standard mais, spécifique au contexte et à la situation.

I.1.2.8.4. L'apport du savoir théorique

L'exploitation des référentiels ou, nous pourrions les considérer comme des savoirs issus de la théorie permettent lors de l'analyse de la pratique à la professionnalisation ; un cadrage des faits qui consiste à délimiter le champ d'investigation de la pratique. Ces outils conceptuels empruntés des recherches faites en didactique, en psychologie, en sociologie, ainsi qu'en d'autres disciplines des sciences humaines, contribuent avec des référentiels élaborés et ajustés dans la mesure du possible à la situation problème, à quoi est confronté le novice dans son métier. Il se trouve que nous pourrions expliquer des phénomènes émanant du terrain par le biais de ces savoirs de référence, ils sont dispensés

⁹⁷ Marguerite ALTET, *L'ANALYSE DE PRATIQUES Une démarche de formation professionnalisante ?*, In, *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, FORMATION DES ENSEIGNANTS, IRPN (N°35), Paris, 2000, p. 28.

en dimensions par Marguerite Altet : «

- *une dimension instrumentale* : les savoirs-outils aident à formaliser, à rationaliser la pratique, l'expérience ;

- *une dimension heuristique* : les savoirs-outils ouvrent des pistes de réflexion, aident à mettre en relation les variables de la situation analysée ;

- *une dimension de problématisation* : les savoirs-outils aident à poser des problèmes, à les résoudre et à les construire ;

- *une dimension de changement* : les savoirs-outils permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et situations. »⁹⁸. L'intervention et l'interaction des pairs en stage, auront à focaliser sur le dispositif didactique en rapport avec la pédagogie adoptée par l'enseignant, en se basant sur le concept mis en valeur dans la situation évoqué lors de l'analyse. Il se peut aussi qu'ils optent pour une étude psychoaffective de l'objet de formation.

I.1.2.8.5. Exploitation de la pratique

Afin de rendre efficace la formation des enseignants et principalement la formation initiale, un dispositif est mis en place dans les écoles de formation spécialisées. Il vise à analyser les pratiques effectives des stagiaires afin de les rendre plus performant. Un stratagème qui s'étale sur toute l'année est qui peut aller à une durée de cent heures de travail. Lors des journées de regroupement on compte en moyenne quinze stagiaires encadré généralement par un ou deux enseignants professionnels. Pour le déroulement de la séance, à tour de rôle, le stagiaire présente (en vidéo, audio ou rapporte les faits survenus) une séance de travail afin d'analyser l'activité présentée en classe, le comportement de l'acteur (stagiaire) en interaction avec les apprenants, et même leurs réactions respectives. Cette étude de cas fait l'objet de toute une journée, comme il se peut qu'elle soit organisée en atelier de travail, prenant comme repère la théorie et la pratique retenue. Au fait, on commence lors des réunions de ces novices par relater les faits, et c'est bien le stagiaire concerné par l'exposition qui débutera la séance afin de faire part au moindre détails à ces collègues. Ces derniers essayent de comprendre les agissements du stagiaire à travers une liste de questions pointus et directes.

L'analyse de cette pratique rassemblera les faits similaires déjà vécu ou étudié par le groupe, dans ces conditions une étude comparative est engagée pour interpréter fidèlement les actions menées, afin de leurs donner sens. En situation de blocage ressenti par le groupe

⁹⁸ Ibid. p. 29.

ou une certaine ambiguïté qui risque de dérouter le bon fonctionnement de la stratégie mise en place, l'expert formateur intervient en outillant l'équipe en concepts nécessaires pour l'analyse. Pour interpréter et comprendre les faits, il leurs propose des pistes de recherche, des hypothèses à affirmer, des questions qui suscitent réflexion. Quelque fois des idées pour motiver et revitaliser le débat ; en somme, il va les réunir sur un contexte de réflexivité, d'autonomie, de libre penser, une procédure d'émancipation dans la gestion des concepts théoriques en rapport avec la pratique, et surtout, ils ne devraient pas s'attendre à des réponses ou des solutions efficaces, car tout simplement elles n'existent pas.

Les règles du métier d'un professionnel, lui édicte de laisser à chaque stagiaire le soin de se construire lui-même une connaissance de la pratique ; pour la simple raison que tout est relatif quand il s'agit de la définir. Nous pourrions prendre provisoirement comme exemple la définition de Marguerite Altet, au sujet de la pratique professionnelle :

« c'est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : « C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » [...] la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle définie, comme par exemple, le « savoir-enseigner » tel qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier. Pratique = faire, agir professionnel + traduit dans les manières de faire d'une personne. »⁹⁹

Toujours dans la quête au sens de la pratique, Marguerite ALTET résume dans son article les propos de Pierre Bourdieu à ce sujet :

- « - la pratique est traduite dans des techniques, « les gestes professionnels » ;
- la pratique est contextualisée, liée à une situation donnée ;
- la pratique est temporelle, se situe dans un temps donné, est liée à des variations aléatoires;
- la pratique est valorisée, toute pratique met en jeu l'affectivité, l'intérêt ;
- la pratique est une réalité psychosociale ; elle renvoie au travail au sens général. »¹⁰⁰

⁹⁹ Ibid. p. 32.

¹⁰⁰ Ibid. p. 32.

I.1.2.8.6. L'appropriation de la pratique

La formation des enseignants de langue se base sur la transmission de savoirs, que ce soit, savoir disciplinaire qui a pour vocation d'instruire le formé non pas sur les fondements de la discipline, car c'est supposé déjà faite à l'initiale, mais sur les spécificités de la matière à enseigner. Un autre cas de transmission est celui qui se rattache à la profession, il se base généralement sur le savoir issu de l'expérience et des pratiques déjà faites en ce domaine.

L'univers de la formation est communément connu comme un univers ouvert aux savoirs théoriques et pratiques. Un monde en perpétuel évolution est exposé parfois aux changements instantanés. Dans ces conditions un peu subtiles et délicats que caractérisent l'univers de la formation, nous supposons qu'il devrait y avoir quatre cas de figure où le stagiaire est censé acquérir des connaissances sur le métier. Ces types de connaissances vont avoir des retombés inouïs sur le futur enseignant en agissant sur ses représentations ; elles vont être : soit évincés totalement du capital culturel (culturel car sa conceptualisation du métier avant de l'intégrer n'était basé que sur des suppositions) ; soit modifiés (en remplaçant quelques éléments préexistants) ; soit amplifiés (un gain de plus aux acquis). Pour revenir sur les cas de figures qui se présentent, ils sont définis à partir des situations particulières de formation.

- Premier cas, se distingue d'un discours orienté action, c'est-à-dire que le formateur propose des faits et des scènes beaucoup plus pratiques, afin de construire des représentations sur l'efficacité de l'intervention et la réalité de l'interaction entre les acteurs du champ pédagogique.
- Deuxième cas, le travail se fait en présentiel, c'est-à-dire que le formé doit assister à l'interaction en classe, afin de voir les actions en scène entre l'enseignant (ancien) et ses apprenants. Cette forme de situation présente des caractéristiques que dans la précédente ne peuvent être dévoilées, en prenant l'exemple du travail en groupe, sa disposition, le rôle de l'enseignant ou du tuteur. Un autre exemple qui ne manque pas d'importance, c'est la façon de gérer les activités de productions écrite ou orale.
- Troisième cas, à ce niveau le stagiaire est appelé sous la tutelle du professionnel, à une analyse effective en rapport étroit aux références théoriques des activités qui sont considérés comme objets d'étude des cas cités précédents.
- Quatrième cas, un style de travail réflexive, là le stagiaire est appelé à revenir sur ses faits et gestes par l'observation et l'analyse en essayant de les justifier en

référence aux théories mises en exergue ou sur la base d'éclectisme informel. Ce sont des actions qui émanent de décisions qui doivent être prises dans le tas et qui n'ont de sens que dans la réalité émergente. Au fait cette stratégie, nous laisse penser à une forme de théorisation de la pratique, par le fait qu'elle se base sur l'agir, sur l'action instantanée afin de tirer profit. Ce quatrième cas est très marquant et décisif même dans la construction d'un avenir professionnel, et surtout identitaire de l'enseignant.

Conclusion

L'école a changé, le public a changé, ceux qui étaient apprenant autre fois sont devenus enseignants maintenant. Des lors, des priorités ont disparu et d'autres viennent d'être créées. La mutabilité du monde scolaire a rendu la tâche à la formation des enseignants ardue.

Étant ainsi, nous avons légué la priorité à l'identification du sens de la formation, de le fixer, au risque de s'engager dans des présomptions téméraires. Par ailleurs, nous pensons qu'elle devrait véhiculer des savoirs cohérents au besoin du formé. Des savoirs qui justifient les actes de ce dernier et les rend plus crédible.

Notre perception de la formation c'est qu'elle ne devrait pas reposer sur le sens commun des savoirs véhiculés, mais plutôt sur l'intelligibilité et la mobilisation de ces concepts dans des situations complexes.

De l'autre côté, il est aussi impératif de thématiser le rôle de l'enseignant. De faire une prospection sur ses connaissances et surtout sur ses compétences. Il est autant indispensable d'interroger les représentations qu'il a faites de la formation, du savoir, des situations et principalement de l'apprenant.

CHAPITRE 2

L'enjeu de
la formation

Introduction

Certes, le contexte de l'enseignant délimite sa fonction, mais ses décisions peuvent parvenir au-delà. Il est le co-constructeur des connaissances de l'apprenant, il est à certain degré le régisseur de son profil de sortie. Il est évident maintenant qu'il soit facteur déterminant dans la qualité de l'apprentissage.

De la conception didactique à la pratique pédagogique, l'enseignant est maître de ses actes et de ses décisions. Cependant, il est livré à lui-même la plupart du temps. Il n'a recours qu'à son expérience personnelle et son savoir-faire pour organiser la démarche pédagogique, et réguler le dispositif d'apprentissage.

Les carences ressenties au niveau de la formation initiale devraient être rattrapées en formation continue. Cette logique de progression dans la formation va permettre l'articulation des soucis soulevés avec l'initiale afin d'y remédier pendant la formation continue. Cependant, il y a toujours des situations à gérer même après l'installation de ce dispositif continu. Dès lors, nous pouvons comprendre que l'enjeu de la formation continue ne se limite pas au perfectionnement de la formation initiale ; désormais, elle s'inscrit dans l'action permanente.

Mettre en place un dispositif de formation initiale suppose l'intégration des formés à un dispositif mené de bout en bout sur des préceptes théoriques. Ainsi, l'acquisition de ce savoir disciplinaire dans son ensemble, le maîtriser même ne garantit en rien la bonne gestion de la classe, ou cette efficacité de l'activité enseignante. C'est pourquoi, d'autres modules viennent harmonieusement la compléter, tel : la compétence, l'expérience, le professionnalisme et la logique réflexive.

I.2.1. Les connaissances de l'enseignant

C'est vrai qu'actuellement on reconnaît que les enseignants détiennent des connaissances vastes, bien structurées et amplement diversifiées ; cependant, si cette déclaration est un peu tardive, ce n'est pas que l'enseignant ne détenait pas ces qualifications, mais c'est tout juste que les recherches se sont attardées pour établir le socle de connaissances propre à l'enseignant ; et ce que Shulman considère comme un « paradigme manquant »¹⁰¹. Par ailleurs, les travaux menés sur la cognition ont affirmé, et ce depuis longtemps, que les actions des individus sont bien liées aux connaissances acquises en situations et répertoriées au sein du système cognitif préexistant ; « ces connaissances sont à la fois le

¹⁰¹ Marc Duran, *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris. 1996, p. 173.

soubassement des actions et une mémoire émanant de ces mêmes actions. En d'autres termes, lorsque les enseignants travaillent, ils activent des connaissances particulières qui déterminent leur niveau d'efficacité et leur style d'adaptation à la tâche. De façon complémentaire et étroitement intriquée, ils retirent de cette activité des informations qui contribuent, en association avec celle provenant d'autres sources, à alimenter et à structurer leur base de connaissances. »¹⁰²

I.2.1.1. Les catégories de connaissances

Les travaux menés sur les pratiques enseignantes ont répertorié des catégories plus ou moins exhaustives des connaissances de l'enseignant. Dans son ouvrage, Marc Durant rapporte les catégories proposées par Tamir dont nous explicitons ici l'essentiel :

- Une catégorie concerne les connaissances fondamentales tels que lire, écrire, les capacités à raisonner, ... ;
- Une autre catégorie renvoie aux connaissances liées à la profession et la font représentés au concerné qui renvoient aux dimensions : politique, culture et éthique éducative, approches et théories, ... ;
- Une dernière catégorie qu'à travers la personne enseignante est identifier et statué, c'est-à-dire, son comportement en classe, devant et en groupe, l'attribue de sa voix, ... ;

Ces catégories sont en connivence avec d'autres volets de connaissances qui s'articulent en classe, ces dernières se composent généralement de savoirs déclaratifs et de savoirs procéduraux :

- Le premier volet recouvre : les théories développementales de Piaget, les objectifs éducatifs et planifications, les interactions avec les apprenants et les différents types d'évaluations.
- Le deuxième volet s'étend à la discipline : les concepts essentiels et les théories principales.
- Le troisième volet se présente en référence aux connaissances pédagogiques, c'est-à-dire, l'appréhension des éléments qui entravent le processus de l'apprentissage, l'identification des prérequis nécessaires pour l'apprenant afin d'acquérir de nouvelles connaissances.

En somme, nous pourrions déduire que des connaissances mises à l'épreuve du contexte, peuvent être plus significatives que d'autres, « *c'est ainsi que les connaissances pédagogiques, les connaissances des contenus et les connaissances des contenus*

¹⁰² Ibid. p. 173.

pédagogiques sont les fondements cognitifs de l'enseignement en système scolaire »¹⁰³. Ces connaissances sont des repères pertinents à l'identification des compétences de l'enseignant, d'autant qu'elles déterminent son profil, « en d'autres termes, plus les enseignants sont compétents, plus leurs connaissances de la matière sont articulées selon des principes généraux de la discipline, et moins ils accordent d'attention aux traits de surface de ces contenus »¹⁰⁴

En retour aux pratiques en situations, les enseignants expérimentés enrichissent leurs connaissances des modalités de fonctionnement de la discipline en rapport avec le comportement des apprenants lors de l'acquisition de contenus de la discipline enseignée. Par contre, les novices s'octroient de connaissances superficielles de la discipline sur le plan de fonctionnement, de même qu'ils compartimentent les contenus d'un côté et les attitudes des bénéficiaires (les apprenants) d'un autre. Nous supposons, comme fait allusion Marc Duran, que ce qui fait défaut à la deuxième catégorie d'enseignants, c'est les connaissances des contenus pédagogiques, qui se concrétise dans l'application à la lettre des manuels et des matières sans se préoccuper du rapport de l'apprenant au savoir, ni du contexte hétérogène de la classe.

Les connaissances des contenus pédagogiques sont la production et le produit de la pratique enseignante, elles sont la pierre angulaire qui structure les connaissances professionnelles. Quant à ces derniers se composent des modules de la discipline, des outils et des méthodes de transmission, ainsi que les stratégies d'acquisitions par les apprenants.

I.2.1.2. Les connaissances opératoires

En revenant à ses connaissances opératoires, l'enseignant peut œuvrer dans les situations professionnelles qui se présentent à lui. Ce type de connaissances lui assure la possibilité de concevoir des stratégies et techniques d'enseignement fiables, qui peuvent être adaptés aux contraintes variées. En outre, c'est sur la base de ce savoir-faire, que l'enseignant peut confronter les situations incertaines, complexes et même ceux les plus singuliers des moments d'enseignements.

I.2.1.3. La compréhension (l'appréhension)

En rapprochant le processus élaboré par Shulman avec nos recherches sur les ressources de l'enseignant, nous pouvons déduire que ; la compréhension se dessine en amont à toute

¹⁰³ Ibid. p. 181.

¹⁰⁴ Ibid. p. 183.

activité professionnelle. Force de croire qu'il est indispensable d'avoir une représentation claire et bien définie des concepts de la discipline à enseigner, de maîtriser ces règles et les relations préétablies entre elles. En complément, l'enseignant consulte les manuels, le programme scolaire, en somme toutes les ressources pédagogiques disponibles afin de bénéficier d'amples connaissances pouvant rendre sa pratique plus rentable. Sachant que :

« Les connaissances constituant les disciplines scolaires sont disponibles (généralement sous forme de textes), préalablement à l'activité d'enseignement. Le propre de cette activité est de les rendre « enseignables », c'est à dire présentables aux élèves et assimilables par eux. Pour ce faire, il ne suffit pas de mettre ces élèves en contact avec ces connaissances. Il faut opérer sur elles au traitement qu'à la suite de Shulman, on peut caractériser comme suit : compréhension de la matière, puis transformation, instruction, évaluation réflexion. »¹⁰⁵

I.2.1.4. La transformation

Cette étape est subdivisée en plusieurs phases successives, la première est caractérisée par la sélection séquentielle et hiérarchique des connaissances qui seront adaptées à l'acquisition de l'apprenant. Cette mise au service de l'apprenant des connaissances se fait par des modalités telles l'usage : des images, d'exemples, ainsi que d'autres procédés et outils pédagogiques facilitateurs.

I.2.1.5. L'implication

Il consiste en cette phase de progression dans la pratique enseignante, à l'exposition aux apprenants des connaissances exploitées lors de la phase précédente. Ainsi que la mise en scène des contenus des savoirs savants abordés en contexte.

I.2.1.6. L'évaluation

Les difficultés d'apprentissage, le manque de réactivité de la part de l'apprenant, les lacunes perçus lors des activités en classe, ..etc, sont tous des repères d'usage à l'enseignant. Ils lui accordent la possibilité de réguler les activités en instruction, et lui en fournissent au même temps des informations sur les méthodes déployées et le degré de leurs efficacités à faciliter l'acquisition des savoirs faire.

I.2.1.7. La réflexion

Cette phase est très pertinente et peut être considéré comme la principale de toutes les phases qui la précèdent. Elle vient en aval, en post activité, ou après une séance de classe. À ce niveau l'enseignant procède à un feedback des actions faites en salle, ramenant toutes

¹⁰⁵ Ibid. p. 176.

les interactions recensées entre les partenaires du contexte pédagogique, en faisant d'elle une base de données sur les contenus et les modes de transmissions et d'intervention de l'enseignant. En somme, ces données sont indispensables à la formation des connaissances professionnelles.

I.2.1.8. La représentativité

Dans l'un de ses articles, Thierry Piot a traité le sujet des représentations des enseignants débutants vis-à-vis de leurs pratiques. Justement, à propos de l'émergence des représentations, il était très persuasif en disant qu'elles « *se construisent via le schéma ternaire sujet individuel/sujet social/objet, dans l'interaction entre l'univers symbolique et l'univers pratique.* »¹⁰⁶. Ensuite, il revient sur leurs conceptions, en précisant qu'ils « *restent un concept en cours de consolidation* »¹⁰⁷. Puis un peu plus loin, dans ses explications des faits, il argumente sa thèse sur les représentations par une citation d'Evelyne CHARLIER, en insistant sur le fait qu'elles sont « *des entités hypothétiques, chargées affectivement, qui cristallisent des significations particulières, classificatoires ou structurales chez un individu ou chez un group à un moment donné, dans un projet. Multidimensionnelles,... elles sont à la fois processus et produit,... et ont un pôle cognitif et un pôle affectif.* »¹⁰⁸

De cause à effet, les représentations interviennent d'une manière significative dans le raisonnement de l'individu. Elles sont responsables du mécanisme de prise de décision et gèrent son savoir agir. Voulant connaître l'effet qu'induisent les représentations, Thierry Plot a effectué une analyse sur les interactions des enseignants novices avec leurs apprenants, les résultats obtenus étaient pertinents, le chercheur a pu démontrer que les représentations orientent la pratique de l'enseignant vers deux pôles décisifs : « *l'inertie non intégratrice et la dynamique intégratrice.* »¹⁰⁹

I.2.1.8.1. La dynamique excentrique ou *non intégratrice*

Le comportement en rapport avec la dynamique excentrique caractérise le quart du nombre d'enseignants faisant objet d'une expérimentation. Ainsi, l'enseignant prit parmi ces cas, éprouve une démotivation et se focalise beaucoup plus sur le problème soulevé que sur les outils nécessaires à le surmonter. Les situations lui paraissent confuses et isolées, sans

¹⁰⁶ Thierry PIOT, *Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques : une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante*, In, *L'identité professionnelle : entre formation et activité professionnelle*, RECHERCHE ET FORMATION, (N°25), INRP, France, 1997, p.115.

¹⁰⁷ Ibid. p.115.

¹⁰⁸ CHARLIER Evelyne, *Planifier, c'est prendre des décisions*, In, Thierry PIOT, Ibid. p.115.

¹⁰⁹ Ibid. p.118.

rapport avec sa formation. Il s'embrouille dans la confusion de sa personne avec son statut professionnel. Il se laisse faire et se fige devant les situations pour les moins dramatiques. Il s'angoisse vite et se bloque, ce qui provoque en lui « *une illusion et un aveuglement qui le limitent à une proto-analyse ou une pseudo-analyse de ses pratiques pédagogiques. De fait, la pratique pédagogique est déconnectée d'un travail cognitif. Elle se borne à mettre en œuvre des savoir-faire routines, imités ou stéréotypés, mais généralement décalés du réel.[...]. Les représentations des pratiques pédagogiques sont construites autour d'un noyau fragmenté (juxtaposition et cloisonnement d'éléments négatifs) ou fermé (pas de relation entre la pratique et la variabilité des situations d'enseignement).*»¹¹⁰.

Le plus important de ces caractéristiques dévalorisantes de ses pratiques, c'est que ce modèle de futur enseignant rend responsable les apprenants ainsi que le système de ses échecs.

I.2.1.8.2. La dynamique concentrique ou *intégratrice*

Elle caractérise la majorité des enseignants observés, l'individu qui en fait partie à une vision claire de sa profession et de sa pratique en classe. Réflexif de nature, il revient sur sa pratique afin de la perfectionner. Il donne une impression active et se comporte généralement en récepteur rationnel des critiques, en les considérant comme des outils de rénovation et des repères d'évolution. « *Il est alors producteur de sa propre professionnalité enseignante. Cette professionnalité ne s'inscrit pas dans une dynamique linéaire, mais se construit dans un mouvement récursif entre le pôle affectif et le pôle cognitif des représentations de l'enseignant sur ses pratiques. Ces deux versants, distingués ici ne sont pas indépendants ni étrangers l'un à l'autre mais sont dialogiquement liés.* »¹¹¹. Nous trouvons que ce modèle d'enseignant ne manque pas de caractère ; au fait, il n'hésite pas à demander appui de ses pairs, et leur faire part de ses soucis. Son statut la bien conçu sur un socle rigoureux de connaissances.

I.2.2. L'approche par les compétences

L'installation d'une compétence représente pour la formation professionnelle un enjeu majeur. Désormais, elle est bien au-delà d'une simple acquisition de connaissances. Au fait, la compétence professionnelle se rattache particulièrement à des domaines assez spécifiques, ceux qui ont rapport directe avec l'environnement de travail et qui se fondent en général sur l'interactivité des individus. Dès lors, ce qui définit la compétence

¹¹⁰ Ibid. p.119.

¹¹¹ Ibid. p.120.

professionnelle se sont les connaissances, les habilités, l'expérience ainsi que le comportement affiché en contexte. De surcroît, Il faut reconnaître que le contexte demeure le facteur universel dans l'émergence du comportement.

I.2.2.1. La compétence professionnelle

La compétence professionnelle est la capacité de maîtriser les outils, les méthodes et les techniques de son métier, cette compétence est beaucoup plus valorisée en situation problème. Et ce qui intéresse de près la didactique professionnelle, se sont ces situations inédites, du fait que les connaissances issues de ces dernières sont aménagées en savoir-agir par le professionnel. Ce savoir est très significatif en formation des enseignants, Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud le considèrent comme un concept pragmatique et le définissent selon ses trois propriétés :

« 1/ du point de vue de son origine, il est construit dans l'action. Autrement dit, son origine n'est pas théorique, mais pratique. Il ne provient pas d'un savoir, il provient de l'activité. De ce point de vue, il fait partie de ce que Vergnaud appelle les « concepts en acte » ou de ce que Vygotski appelle les « concepts quotidiens », si l'on veut bien admettre que le travail fait partie de la sphère du quotidien ;

2/ du point de vue de sa fonction, un concept pragmatique est un concept organisateur de l'action, dans la mesure où il permet d'identifier dans quelle classe de situations un acteur se trouve. Il permet de faire un diagnostic et ainsi d'orienter l'action pour qu'elle soit efficace. [...] ;

3/ enfin un concept pragmatique a une dimension sociale : il est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle. [...]. Les anciens transmettent ces expressions aux nouveaux. [...]. Ils en parlent, mais sans le définir. Il faut dire que ce n'est pas leur problème. Ce qui leur importe, c'est la transmission d'une compétence par monstration et énonciation. Ils laissent au chercheur le soin de donner une définition. »¹¹²

Nous observons actuellement un grand changement dans la perception de la compétence, le monde du travail en accord avec celui de la formation, revisitent et tentent d'actualiser à chaque occasion la définition de compétence. Nous pensons fort probable, qu'une nouvelle conception de la compétence est introduite à son répertoire, dès lors, « *il ne s'agit plus de se contenter de lister des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être) mais de distinguer ce que signifie, pour un sujet, « être compétent » et « avoir des compétences ».* Il s'agit donc de raisonner en termes :

¹¹² Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, *La didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/157> ; DOI : 10.4000/rfp.157. p. 164.

- *de processus, et non plus seulement en termes de possession de ressources ;*
- *de porteur de compétences, et non plus en termes de compétences abstraites ;*
- *de combinatoires, et non plus en termes d'addition ;*
- *de comportements en situation, et non plus de qualités ou de traits de personnalité. »*¹¹³

Travailler en contexte renvoie aux situations particulières, que le professionnel est appelé à gérer quand il est question d'agir, car il doit prendre en considération les événements et l'environnement au même temps. Ceci laisse penser qu'il existe d'innombrables pratiques pour chaque cas ; ce qui suscite du professionnel une exploitation efficace des opportunités qui s'offre à lui.

I.2.2.1.1. La compétence complexe

Nous reconnaissons qu'une première différenciation entre novice et expert, consiste au cumul de connaissances. Cependant, un autre critère pourrait être plus important, c'est celui de la gestion et l'organisation de leurs connaissances. Et de point de vue pratique, revient à se représenter clairement ses propres savoirs en relation aux informations tirées du contexte, ainsi qu'au mécanisme mis en place pour une exploitation optimale. Nous savons maintenant que le fait d'apprendre par cœur toutes les entrées d'un dictionnaire ne permet pas l'installation de la compétence communicative, nous sommes conscients aussi que le cumul des savoirs ne justifie pas à lui seul la compétence requise au sens du professionnalisme. C'est plutôt la manipulation objective et la coordination de ces savoirs en système cohérents qui va permettre leur bon usage en situations. Ainsi la complexité de la compétence ne réside pas dans la jonction des savoirs et des savoirs faire mais plutôt leurs adjonctions en système complexe pour une perspective pratique.

I.2.2.1.2. La compétence intégrative

Malgré les quelques traits qui qualifient des situations, ils restent dans leurs majorités, des traits spécifiques par rapport à l'ensemble des éléments constitutifs de chaque situation. En ce sens, nous ne pouvons admettre l'existence d'une liste de compétences assez exhaustive pour répondre à chaque cas de situation émergente. Mais l'orchestration de connaissances antérieures sur des situations similaires ainsi que celles spécifiques au contexte sont les ressources nécessaires aux compétences dites pertinentes.

Nous ne pouvons nier que l'usage du savoir est une composante de la compétence, le savoir-faire est également indispensable pour sa formulation. À cet égard, l'exploitation

¹¹³ Guy Le Boterf, *REPENSER LA COMPÉTENCE*, Editions Organisations, Paris.2008.p.21.

des occurrences du terrain caractérisent fortement et formellement le professionnel en enseignement.

I.2.2.1.3. La compétence interactive

Les spécificités de cette compétence ressortent exceptionnellement de sa praxis, de sa mise en cause. Ainsi, il en est de son interaction que son statut est défini de manière objectif. En somme, elle opte pour la maîtrise des situations où elle est évoquée. Dès lors, nous pourrions la caractériser d'un double centrisme :

- Soit elle est centrifuge dans la mesure où, elle est spécifique à des situations d'action. Elle peut être aussi généralisable, par le fait que son champ d'investigation s'élargie par mesure de transposition à des circonstances auxquelles, elle a prouvé son efficacité.
- Elle peut être centripète aussi par son principe d'adaptabilité aux outils disponibles. La maîtrise de ces outils rend la compétence interactive plus performante. Des lors, nous supposons que la transformation interne qu'elle a subi est dû à l'interaction harmonieuse de ses ressources, ainsi qu'à l'intériorisation des modèles de performances issus de l'exploitation de ces outils évoqués. En somme, l'enjeu est d'une portée paradigmatique, assuré par l'adhésion d'outils et de méthodes qui vont soigneusement interagir avec les prérequis afin de modérer sa progression. En surcroît, les recherches ont démontré qu'une autre interactivité bâtie sur le plan syntagmatique permet à la compétence de s'amplifier en gagnant de l'espace grâce aux outils exploités dans des situations nouvelles.

I.2.2.1.4. Compétence évolutive

Un autre aspect de la compétence est ce caractère évolutif, qui revient en amont à l'atteinte d'un objectif par l'usage du savoir et du savoir-faire. Du moment que ce système est harmonieusement mis en place, lesdites compétences s'accommodent en synergie entre elles pour en faire un système plus complexe. Ainsi, nous pouvons déduire en aval, qu'une fois qu'un niveau de maîtrise soit atteint, un autre supérieure et plus complexe est mis systématiquement en relief par un composite de différentes compétences.

Le tableau¹¹⁴ suivant résume parfaitement les caractères pertinents orchestrés dans des démarches professionnalisantes.

Principales caractéristiques de la compétence	
La compétence est <i>complexe</i> .	Elle ne résulte pas de la somme, mais de l'organisation dynamique de ses composantes. Une compétence suppose donc la mobilisation et l'orchestration de divers éléments ou composantes sur lesquels elle prend appui.
La compétence est <i>globale et intégrative</i>	Elle fait appel à des ressources variées qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'un individu à l'autre. C'est donc le tout qui donne sens aux composantes et non l'inverse. Une compétence suppose donc une organisation relativement stable qui n'est cependant pas incompatible avec la variabilité de ses manifestations possibles.
La compétence est <i>interactive</i>	D'une part, elle est étroitement liée aux situations dont elle permet la maîtrise. d'autre part, elle se développe à travers son utilisation et s'apparente à cet égard à un outil dont on découvre graduellement les usages possibles. Une compétence est donc indissociable des contextes dans lesquels elle peut être mobilisée ou dont elle permet la maîtrise et ces contextes sont toujours socialement situés.
La compétence est <i>évolutive</i>	Elle prend nécessairement appui sur les ressources existantes qui sont appelées à se développer et à interagir les unes avec les autres. Une compétence est donc toujours susceptible d'évoluer du fait même de ses interactions continues avec des contextes et des situations diversifiées et cette évolution ne peut se faire sans un minimum de restructuration ou de réorganisation.

I.2.2.2. Compétences de l'enseignant

Si nous prospectons succinctement l'horizon d'attente de l'enseignant, nous allons nous rendre compte de l'ampleur de la tâche qu'il est appelé à remplir. Transmetteur de culture et de savoir, l'enseignant demeure le principal acteur dans l'histoire de l'humanité.

Désormais, établir une liste exhaustive des compétences de l'enseignant serait inapproprié. Du moins, ceux reconnues par la communauté scientifique comme étant fondamentales sont : la préparation des situations d'apprentissages favorables à ses apprenants, la motivation et animation de la classe ; La création d'un climat favorable à l'apprentissage,

¹¹⁴ Marie-Françoise Legendre, *Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation*, in, *les réformes curriculaires regards croisés*, PHILIPPE JONNAERT et ARMAND M'BATIKA, collection éducation-recherche, édition PUQ, Canada.2004.p.32.

la capacité de stimuler pour que chaque apprenant puisse agir librement dans un contexte favorable afin que sa production soit rentable.

D'un autre côté, nous remarquons que sa vie extrascolaire est active aussi. Elle est régie par un échange avec les collègues sur les nouvelles méthodes et les contenus d'enseignement. Sa formation lui permet d'analyser le savoir scientifique qu'il est appelé à partager avec ses apprenants. Cette analyse doit avoir pour objet l'innovation de ses pratiques.

Evoqué le sujet de la compétence professionnel, nous renvoie inéluctablement aux situations, au traitement des données du contexte. Ainsi, si nous voulions développer des compétences, c'est bien dans le tas que ça se fasse ; c'est-à-dire dans l'action. Nous ne pouvons imaginer une formation décontextualisée ou sans valeur de référence. L'appel au changement est adressé par l'intermédiaire de l'école à l'enseignant, car c'est le facteur principal du progrès. Ses pratiques devraient répondre aux besoins actuels de la situation d'apprentissage.

Si nous aurons à cerner les besoins actuels de l'enseignant sans être exhaustif ni extravagant, et ne contentons que des priorités ; nous dirons qu'il serait préférable de donner la priorité :

- à la construction des compétences ;
- par le recour aux méthodes actives (une pédagogie du projet et de la classe inversée) ;
- à la reconsidération de l'apprenant (plus de liberté et d'espace d'action, plus de temps pour la parole, l'expression) ;
- aux styles d'apprentissages et aux représentations des apprenants,
- à l'instauration des principes de la dévolution et interagir avec l'apprenant dans le sens de l'émancipation et l'autonomie,
- à revoir les pratiques évaluatives afin qu'elles répondent à l'exigence de la formation non à la sélection, et à appréhender l'erreur et non la réprimander. « Certes, *aujourd'hui, l'enseignant moyen n'entretient pas encore avec ses élèves et leurs parents un dialogue de rêve, [...] il ne met pas en œuvre une évaluation formative et une pédagogie différenciée aussi conséquentes et convaincantes que celles que préconisent les spécialistes, [...]. Cela n'autorise pas à nier un mouvement progressif selon tous ces axes.* »¹¹⁵

¹¹⁵ Philippe Perrenoud (a), op.cit. p.151.

I.2.2.2.1. Gérer des situations d'apprentissage

Maîtriser le savoir disciplinaire est indispensable pour un enseignant lors du concours de recrutement. Nous savons bien qu'à cette occasion l'enseignant doit faire preuve de connaissances curriculaire sur la matière à enseigner, des théories qu'ils la fondent, des règles générales et des exceptions, un peu de son histoire et surtout de l'épistémologie. Or, enseigner suppose beaucoup plus de ces connaissances, nous dirons qu'il faudrait des connaissances sur les objectifs à atteindre et sur les besoins des apprenants. De même qu'il ne suffit pas tout juste de disposer de savoirs cloisonnés, l'enseignant devrait savoir mettre en évidence le rapport qui les lie. Ce qui suppose tout d'abord une connaissance de ses connaissances, une analyse des besoins des apprenants et une bonne compréhension des objectifs assignés. « *La compétence requise aujourd'hui est de maîtriser les contenus avec suffisamment d'aisance et de distance pour les construire dans des situations ouvertes et des tâches complexes, en saisissant des occasions, en partant des intérêts des élèves, en exploitant les événements, bref, en favorisant l'appropriation active et le transfert des savoirs, sans passer nécessairement par leur exposé méthodique, dans l'ordre prescrit par une table des matières.* »¹¹⁶

Prendre en considération les besoins des apprenants au savoir savant, c'est identifier leur représentation de matière à apprendre. Il se pourrait que cette tâche ne soit pas aisée pour l'enseignant, c'est pourquoi une connaissance en psychologie cognitive va l'aider à appréhender la perception des apprenants, et surtout, à se construire une stratégie axée sur leurs représentations afin de les réorganiser ou même les modifier au profit de l'acquisition du savoir envisager. Ainsi, organiser une situation d'apprentissage n'est pas aussi facile qu'on pourrait croire, elle fait appel à un savoir-faire situationnel et des connaissances pluridisciplinaires.

Gérer une situation d'apprentissage c'est mettre en place un dispositif de travail, qui nécessite en amont la motivation des apprenants à réaliser une tâche donnée ou à résoudre un problème. Et en aval, la gestion des théories (de référence), des aptitudes des apprenants, des outils disponibles et des contenus disciplinaires.

I.2.2.2.2. Gérer la progression des apprentissages

Agir en professionnel c'est avoir un cahier de charge, c'est se doter d'un programme de travail qui détermine les tâches à réaliser au quotidien, ce qui rend les perspectives accessible et surtout réalisable. Or, suivre un programme à la lettre en éducation est

¹¹⁶ Ibid. p.28.

strictement impossible, l'enseignant et les professionnels le savent bien. C'est pourquoi, suivre une progression des apprentissages suppose un programme d'enseignement mais pas que ça, c'est aussi et nous le supposons fort, la prise en considération des facteurs qui diffèrent d'un apprenant à l'autre, d'une situation à une autre et d'une activité à une autre. Pour ce faire alors, une connaissance plus ou moins avancée des stades de développement des apprenants d'un côté, et de l'autre, du savoir qui doit être en adéquation avec leur pouvoir d'apprendre. En somme, Pour gérer la progression des apprentissages, Philippe Perrenoud déduit qu' « *on ne peut se passer de bilans périodiques des acquis des élèves. On en a besoin pour fonder des décisions de promotion ou d'orientation, dont il sera question plus loin. Ce n'est pas leur seule fonction, ils doivent aussi contribuer à des stratégies d'enseignement-apprentissage à l'intérieur d'un degré ou d'un cycle.* »¹¹⁷. Or, gérer ces conditions de travail relève du défi, et mener de bout en bout la progression serait outrancier à la raison didactique. La complexité des paramètres agissant sur elle rend presque impossible de percevoir les filialités d'une tâche à réaliser. Dès lors, il reste à supposer sur les conditions de sa réalisation en menant à bien la progression et en maintenant la démarche requise. En ce sens, le novice perçoit dans la disposition de la progression des séquences cloisonnées, alors que le professionnel les considère comme une hiérarchisation de savoirs attribués où il mettra en œuvre toute sa compétence afin de construire un continuum entre les chapelles du savoir progressif.

I.2.2.2.3. Concevoir un dispositif d'apprentissage

Les théories de Piaget et de Vysotsk ont bel et bien révolu le monde de l'apprentissage. Leurs explications du développement cognitif des enfants principalement, à bien justifier le classement par niveau scolaire selon la tranche d'âge qui les réunie. Cependant, si le problème est résolu partiellement, il reste à savoir comment gérer la différence dans la perception, l'acquisition et la construction des connaissances. Cette différenciation est pertinente en apprentissage et serait inopportun de la négliger. Concevoir un dispositif d'apprentissage dans un milieu hétérogène n'est pas une tâche aisée, cependant elle ne relève pas de l'impossible ; elle nécessite juste une bonne conscience des faits et des savoirs faire.

Concevoir un dispositif d'apprentissage, c'est admettre d'abord l'hétérogénéité qui caractérise la totalité des classes, avec tous les niveaux scolaires confondus. C'est aussi rendre souhaitable d'établir une progression individuelle en leurs octroyant les savoirs, ce

¹¹⁷ Ibid. p.44.

qui est hélas impossible. Devant ces conditions peu favorables pour l'apprentissage, l'enseignant devrait être capable de faire une répartition en groupe de travail, selon le besoin partagé en un projet collectif. L'équité de l'enseignant dans la gestion de telles situations développe en lui une certaine expérience des faits, des connaissances de contextes variés et foisonne sa méthode d'agir. A ce sujet, Philippe Perrenoud précise que : *« Dans le domaine visé ici, les compétences à construire ne sont pas entièrement identifiées, parce que les dispositifs de différenciation sont encore bien sommaires, fragiles et limités. Construire des compétences individuelles dans ce domaine, c'est donc participer à une démarche collective, qui mobilise les enseignants innovateurs et les chercheurs. »*¹¹⁸

I.2.2.2.4. Motiver les apprenants

Partant du principe que nous ne pouvons convaincre quelqu'un si nous nous ne sommes pas nous même convaincu, manifestement cette logique est plus intelligible en la transposant dans un contexte pédagogique. Ce faisant, il est primordial pour un enseignant qu'il soit motivé afin qu'il puisse inculquer ce comportement à ses apprenants. Un autre argument qui favorise l'hétérogénéité c'est celui qui renvoie à la théorie de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnel ; généralement l'appropriation du savoir ne pose pas problème pour ceux qui disposent d'un sentiment élevé, par contre ceux qui présente un sentiment faible nécessite une attention particulière en apprentissage. Devant de telle condition, l'effort de l'enseignant devrait surpasser son savoir-faire, au profit du savoir agir.

Actuellement, toute les recherches engagées en didactique, en sciences de l'éducation, en psychologie (cognitive, social et de l'éducation), insistent sur le précepte de compréhension. Il est défini comme acte inhérent à la motivation et capital à l'acquisition du savoir. En outre, l'appréhension d'un savoir, suppose d'abord la maîtrise de son sens pareillement à son utilité, suivi de la compréhension de la pratique de ce savoir. Nous estimons de la sorte que, le savoir agir de l'enseignant est d'impliquer l'apprenant à se construire lui-même des représentations favorables à son apprentissage, de lui favoriser des pistes de résolutions de problèmes, ainsi que l'envie de la découverte. En pratique, l'enseignant devrait proposer à l'apprenant des tâches difficiles à réaliser graduellement, et le plus important en tout ça, est de lui faire sentir qu'il gagnerait beaucoup en essayant, et ne risquera rien s'il échoue.

¹¹⁸ Ibid. p.66.

I.2.2.2.5. Interagir avec les pairs

Savoir travailler en équipe c'est être en premier lieu disposer à le faire, c'est-à-dire qu'il faut laisser de côté toute les préjuger, les représentations et les stéréotypés qui peuvent entraver la bonne démarche du travail. C'est aussi et surtout, savoir exposer son problème et accepter toutes les remarques, ne pas les considérer comme personnels mais des inquiétudes formulées par les collègues.

Ce dernier temps, on fait appel à l'intelligence collective dans le milieu professionnel afin de résoudre un bon nombre de problèmes du métier. Ainsi soit-il, faire preuve de professionnalisme, l'enseignant devrait collaborer dans les travaux pédagogique (animer des réunions, organiser des rencontres entre professionnels est des nouveaux dans le métier, etc.), il est censé aussi de contribuer dans le partage des informations et faire part de sa connaissance professionnelle quand il s'agit de gérer une situation

Des pratiques prioritaires de l'enseignant en classe, est de ménager des travaux de groupes entre apprenants, il intervient en médiateur et devrait favoriser l'interaction. Nous pourrions déduire que si cette procédure relève de ses prérogatives, c'est que d'abord, lui-même devrait être impliqué dans ce dispositif de travail aménagé entre collègues.

Faire partie d'un groupe, ne suppose pas que l'individu doit être tous le temps actif. Mais, ce que nous cherchons à travers le travail en équipe, c'est cette sensation d'adhésion, d'être utile et indispensable dans un autre contexte, que celui de la classe. C'est aussi, savoir partager ses soucis, en étant conscient que l'avis des autres est toujours bénéfique, que les problèmes sociaux sont complexes, et ça ne suffit pas de les gérés seul. Alors, *« une compétence qui suppose un nouvel apprentissage n'est pas disponible pour faire face aux situations présentes, ce n'est qu'une promesse de compétence. Le temps de la (re)construire, il sera souvent trop tard. La formation continue entretient certaines compétences laissées en friche, du fait des circonstances. »*¹¹⁹

I.2.2.2.6. Gérer sa formation

Lorsque l'enseignant arrive à partager ses connaissances et ses commentaires avec les collègues en formation, c'est qu'il a évidemment développé une stratégie de formalisation des acquis tirés des pratiques observés. Ce qui va lui permettre par la suite d'instaurer ses propres démarches et d'intégrer d'autres, d'autant qu'elles lui laissent le soin de positionner ses représentations vis-à-vis des pratiques. La formation ainsi conçu va

¹¹⁹ Ibid. p.149.

permettre un recadrement immédiat et réintégration prompt à sa classe et à l'équipe pédagogique. De la sorte, être un professionnel c'est être capable d'analyser objectivement des situations problématiques, c'est avoir aussi la capacité de faire des essais stables et méthodiques afin de circonscrire le contexte d'action. Ce qui lui permet d'élaborer un pronostic de cas indispensable à l'établissement des stratégies d'actions relativement efficaces.

Certes, l'erreur est un excellent indice de réussite de l'action et la maîtrise du geste. Or, en pratique pédagogique, les conséquences de l'erreur pourraient être, pas si fatales mais, désastreuse. Même étend professionnel l'enseignant, de nature humaine, pourrait rater son objectif, car il a trop insisté sur des pratiques inadéquates avec de nouvelles théories, ou parce qu'il a sous-estimé le temps nécessaire, ou c'est par ce qu'il a mal établi la cohérence entre les activités à développer. Ces pratiques peuvent remettre en cause les compétences de l'enseignant, des lors la réflexivité renforcerait les connaissances issues de l'action, et donnerait plus de valeur à l'usage des outils et aux méthodes utilisées. La réflexivité permet aussi et surtout l'émergence des techniques et des tournures qui ne peuvent être relevé qu'en pratique, enfin revenir sur ses actions pourrait paraître comme des moments perdus pour l'enseignant, bien au contraire, car « *St-Arnaud (1992) montre que l'existence d'une boucle de régulation méthodique à partir de la réflexion sur l'action accroît rapidement l'efficacité professionnelle des praticiens débutants.* »¹²⁰

Un autre point en faveur de la réflexivité, c'est qu'elle permet de sortir du carcan de l'ordinaire en faisant la même chose à chaque fois et de la même manière. De là, nous pourrions déduire qu'elle induit à la pensée positive, à accepter de se former, ou plutôt de se reformer.

Les nouvelles perspectives de la formation laissent entendre, qu'il serait préférable et prolifique pour un enseignant de former un novice, que de travailler en équipe pédagogique. Car le facteur de risque que peut entraîner cette dernière est majeur. Au fait, entamer une discussion à propos du travail avec un ancien peut prendre des tournures subjectives et personnelles ; une certaine sensation de regards critiques, de curiosité et de méfiance partagée. En contrepartie, il fallait juste comprendre que tout un chacun a sa stratégie de travail, et le plus intéressants serait de faire le partage des expériences que de les confrontés. Du côté du novice, sa prise en charge en formation est rentable pour le professionnel, car elle lui procure une sensation de vertu, et puis ça lui permet de réinvestir

¹²⁰ Ibid. p.156.

ces connaissances, les réemployer et les expliciter. Elle est aussi une occasion propice pour réactiver le savoir savant, les théories inexploitées et celles qui sont enfouies dans la pratique, les réorganiser au sens de l'enseignant apprenant, en somme, nous constatons que ce cheminement stratégique mène à une rétro-formation. *« Gérer sa propre formation continue est une chose, gérer le système de formation continue en est une autre. [...], les orientations, les priorités, les contenus et les démarches devraient relever d'une élaboration coopérative, d'une parole partagée sur la formation. Aujourd'hui, elle n'est pas encore très développée. Il importerait que de plus en plus d'enseignants se sentent responsables de la politique de formation continue et interviennent, individuellement ou collectivement, dans les processus de décision »*¹²¹

I.2.2.3. Les Schèmes

Nous gérons au quotidien des situations qu'à force, elles nous paraissent évidentes et ne nécessitent pas assez d'efforts ou de réflexions approfondies de notre part. Cette pratique *« est sous-tendue et organisée par ce qu'il est convenu d'appeler un schème opératoire ou schème de conduite. Ces termes un peu exotiques, familiers aux psychologues du travail, désignent un modèle d'action, une certaine façon de s'y prendre pour agir. [...], dans la foulée du grand psychologue suisse Jean Piaget, nommé avec raison « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données ». [...], nous avons en effet voulu souligner qu'un schème vaut pour une classe, une catégorie, une famille d'activités »*¹²².

Force de dire que chaque individu contribue d'une certaine manière, dans la construction de son expérience en établissant un comportement particulier, ou ce que nous pourrions le désigner comme un profil d'action. Et sur ce, chaque personne est en mesure de résoudre un problème, à réagir dans des situations ou de réaliser des activités. De la sorte, le schème doit s'adapter aux spécificités du champ d'action pour qu'il soit efficace dans des situations différentes, mais qui dépendent de la même catégorie de problèmes ou de tâche à réaliser.

C'est pour cette raison qu'un schème est considéré par les spécialistes de la psychologie comportementale, comme un état flexible de l'action cohérente et progressive. Il est régi par des règles relatives à une gamme de circonstances, mais l'originalité de ses règles réside dans la capacité à s'étendre aux autres problèmes de la même gamme. Pour y voir

¹²¹ Ibid. p.162.

¹²² Guy Le Boterf, op.cit. p. 35.

clair Guy Le Boterf déduit qu' : « *un schème est en quelque sorte un **modèle d'action** : il a la force du théorème qui peut être appliqué à des contextes et situations différentes* »¹²³. En surcroît à cette définition, un schème est identifié par rapport au contexte, à l'abduction, à l'intentionnalité, à la conduite entreprise, à la mobilisation des ressources, au processus d'intégration et à la réflexivité

I.2.2.3.1. Le contexte

Afin de venir à bout d'une activité, les schèmes interviennent dans la mise en place d'un dispositif composé d'un amalgame de ressources, de même qu'il intervient dans la pertinence du choix de ces dernières. Ça explique le capital de connaissances accumulées par le professionnel en rapport avec la variété des contextes où il est appelé à gérer. Les situations auxquelles il est exposé, les expériences récurrentes amplifient son patrimoine de schèmes. À propos de la stratégie développée en face des situations controversées, Guy Le Boterf explique : « *Selon certains cognitivistes (Evans, Andler...), le raisonnement pour gérer une situation problème s'effectue en deux temps :*

- *une phase heuristique au cours de laquelle le sujet se fait une représentation de la situation à partir d'opérations non logiques ;*
- *puis une phase analytique, de l'ordre du raisonnement logique, qui consiste à traiter les éléments retenus dans la phase heuristique. »*¹²⁴

I.2.2.3.2. L'abduction

C'est la capacité d'identifier ce qui est commun aux différents contextes, une capacité indispensable pour la formulation des suppositions et des propositions face à des phénomènes assez complexes ou des faits imperceptibles. Ainsi, « *Selon les contextes des situations de travail rencontrées, certaines informations devront être mobilisées de façon automatique et avec rapidité : on les désigne parfois sous le terme d'inférences « immédiates ».* Elles récupèrent directement des schèmes d'action mis en mémoire. *D'autres ne pourront être produites que par l'intermédiaire de raisonnements explicites : ce sont des processus contrôlés de production d'inférences. Dans ce cas, il sera nécessaire pour le professionnel d'effectuer un détour par la construction d'une représentation adéquate. Elles sont essentielles pour obtenir une bonne intelligence des situations.* »¹²⁵

¹²³ Ibid. p. 36.

¹²⁴ Ibid. p.36.

¹²⁵ Ibid. p. 41.

Nous dirons alors que, la fonction primordiale des ressources est qu'elles permettent en premier lieu d'orienter l'action du professionnel dans un contexte donné. Et en deuxième lieu, elle l'informe sur le moment propice pour agir et principalement l'achèvement de son intervention. Ces recourses sont d'ordre théorique ; c'est-à-dire le savoir disciplinaire, les méthodes,..., nous trouvons aussi les outils disponibles ainsi leur bon usage,..., nous pourrions évoquer en parallèle les caractéristiques de chaque contexte (composantes matériel et immatériel), les représentations faites sur ce dernier. À ce sujet, nous supposons que la liste risque d'être assez exhaustive aux nombres de cas possibles.

I.2.2.3.3. L'intentionnalité

L'intention est ce fin fils de potentialité qui est étroitement lié à la réalité. Elle est l'autre face de la décision, et répond à une certaine logique. Celle qui se joue en deux dimensions temporelles, le présent virtuel (où l'acte est réalisé dans l'imaginaire) est le futur réel (autrement dit : passer à l'acte). Sachons bien que, tout fait est justifié par une intention, l'individu est doté d'une capacité de passer de l'abstraction à la concrétisation, par l'adoption d'un choix ou une prise de décision, ce que nous la qualifions communément d'anticipation. A ce fait, les avis des spécialistes sont diversifiés mais se réunissent au même versant, là où nous retrouvons un bon exemple de définition de Philippe Carré et Fabien Fenouillet sur l'intention, elle est « *une représentation d'une action future non encore réalisée. Elle ne se réduit pas à une simple attente ni à une prédiction de telles actions futures, mais constitue un engagement proactif qui tend vers leur réalisation. Les intentions et les actions sont deux aspects différents d'une même relation fonctionnelle articulée dans le temps. Dès lors, il est important de parler des intentions comme étant enracinées dans des motivations personnelles qui affecteront la réalisation des actions à un moment ultérieur.* »¹²⁶

I.2.2.3.4. La décision

Tout acte énoncé par l'enseignant vient suite à une décision, cette dernière ne peut être une activité éphémère ou un raisonnement pris à la hâte. La procédure est plus complexe et délicate au même temps. Ainsi, cette activité cognitive de l'enseignant à prendre une décision « *est donc la suivante : a) survenu d'un évènement imprévu ; b) analyse de la situation et délibération mentale envisagent les réponses possibles à cet évènement, le tout basé sur une anticipation des effets et de conséquences de chacune de ces réponses ; c)*

¹²⁶ Philippe Carré et Fabien Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*, Ed DUNOD, Paris, 2009.p. 23.

sélection de la réponse la plus adaptée, correspondant à la probabilité la plus forte d'attente des objectifs et ayant des conséquences négatives acceptables »¹²⁷. Nous assistons ici à un profil d'enseignant qui, selon Marc Durand, instaure des procédures et s'engage à contrôler leur déroulement. En outre, il dispose de méthodes fiables (au sens de son expérience dans le domaine de l'enseignement) avec des normes d'acceptabilité et des indicateurs. Ces normes s'organisent autour du taux de participation des apprenants, de l'interaction en classe,...etc. En pratique, l'enseignant supervise si les indicateurs préétablis sont dans la limite de l'acceptable, force de décider de ne point intervenir dans ce cas.

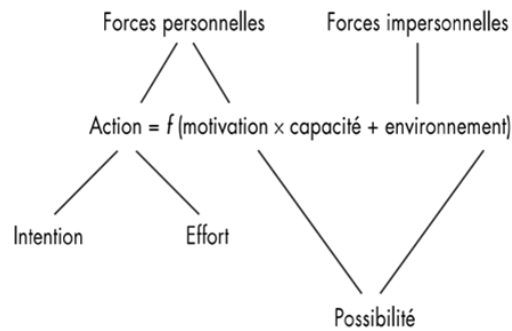
Aux circonstances qui dépassent les normes de l'acceptable retracés par l'enseignant, des opérations cognitives se déclenchent. Pour certaines le processus se met systématiquement en chaîne, nous commençant par « le niveau 1 est celui où les évènements se déroulent sans incident notable et sans nécessité l'intervention. Au niveau 2, les enseignants envisagent de modifier la situation, mais une recherche mentale dans leur répertoire aboutit au constat de non disponibilité de réponses alternatives, si bien que par défaut la procédure en cours est maintenue. La trajectoire de niveau 3 consiste en l'identification d'une réponse alternative, mais que, pour des raisons diverses, les enseignants n'activent pas. Enfin, à l'insu de la trajectoire cognitive de niveau 4, la décision de lancer une autre réponse est prise et changement de procédure se produit effectivement »¹²⁸

I.2.2.3.5. La conduite

Le monde qui nous entoure est conçu selon deux aspects : l'un matériel et l'autre immatériel, nous pourrions dire d'eux aussi, qu'ils sont différents en conception mais identique en perception. En somme, notre monde est caractérisé par une complexité qui va jusqu'au plus infime de ses détails. Cette réalité pousse désormais l'individu à être incapable de gérer, ni d'interagir avec son monde à lui, s'il n'a pas cette capacité d'organiser ses éléments constitutifs. Alors pour ce faire, nous supposons qu'il doit être en mesure de l'appréhender. Le schéma suivant de Philippe Carré et Fabien Fenouillet illustre nos propos en reposant sur une équation à variable personnelles et impersonnelles.

¹²⁷ Marc Duran, op.cit. p. 22.

¹²⁸ Ibid. p. 24.



Figure¹²⁹ tirée du traité de psychologie de la motivation conçu par Philippe Carré et Fabien Fenouillet.

Les auteurs décrivent ici la motivation comme le sort de l'intention additionnée à l'effort de l'individu. De l'autre côté, nous trouvons que : la possibilité réunit la capacité à l'environnement. En fin, ils synthétisent ; « nous employons trois types de causes pour expliquer nos conduites ou les conduites d'autrui : la capacité, la motivation et l'environnement »¹³⁰

I.2.2.3.6. La mobilisation des ressources

La mobilisation des ressources ne se fait pas de manière aléatoire, mais doit répondre aux principes de bon usage et de la récupération. Au fait, l'organisation est un facteur important dans ce processus, il ne suffit pas d'emmagasiner des ressources, mais de les mettre en une dispositions logique. À cet effet, nous supposons que la meilleure façon qu'une répartition des ressources retenues à partir des expériences soit raisonnable. En ce sens Guy Le Boterf perçoit que c'est préférable, et capital même de concevoir une « cartes de ressources »¹³¹ inspirées des « cartes conceptuelles ». De son côté Jacques Tardif préconise que : « Ce type de carte conceptuelle constitue un puissant moyen pour que des enseignants et des professeurs aient accès à l'étendue de la base de ressources que des élèves et des étudiants maîtrisent, ressources qu'ils considèrent dans un contexte précis et qu'ils retiennent ou qu'ils écartent compte tenu de certains facteurs ou de certaines variables. »¹³²

En général, les ressources sont indispensables à l'organisation du travail. Que ce soit, dans la réalisation d'une tâche collective, ou individuellement, l'exploitation des ressources disponibles fait avancer le mécanisme mis en place pour l'atteinte de l'objectif visé. Les ressources favorisent aussi l'interaction au sein du groupe de professionnels, elles sont

¹²⁹ Philippe Carré, Fabien Fenouillet, op.cit. p.71.

¹³⁰ Ibid. p.71

¹³¹ Guy Le Boterf, op.cit. p .49.

¹³² Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences*, In, *REPENSER LA COMPÉTENCE*, Guy Le Boterf, op.cit. p .49.

considérées comme une plateforme sur laquelle est régit leurs activités. Elles permettent aussi

« d'établir et de faire fonctionner les liens de coopération nécessaires pour atteindre non seulement les objectifs collectifs, mais les objectifs individuels. [...] On y trouvera :

– des savoirs sur les processus, sur l'organisation du travail et la distribution des rôles

– des savoir-faire relationnels tels que les diverses modalités du travail collaboratif (travail en équipe, travail en mode projet...)

– des capacités relationnelles (écoute, empathie, capacités rédactionnelles...);

– des savoir-faire concernant les technologies de communication ;

– des capacités linguistiques, la maîtrise de langages professionnels, scientifiques et techniques. »¹³³

I.2.2.3.6.1. Les ressources pour évoluer

Elles interviennent dans l'adaptation avec le contexte, dès lors elles favorisent l'évolution et l'appropriation de connaissances. Ces ressources se manifestent dans la capacité d'apprendre et d'avoir un raisonnement réflexif. Elles régissent les réactions anticipatrices par le biais de l'imaginaire et la représentativité.

I.2.2.3.6.2. Les ressources de guidage

Elles se constituent de données retenues à partir d'interaction de connaissances issues des expériences antécédentes. Ces ressources sont désormais responsables d'orienter les pratiques du professionnel.

I.2.2.3.6.3. Les ressources d'aspect émotionnel

Longuement négligées, elles favorisent la crainte de l'échec et maintiennent la rigueur au travail, engendrant ainsi une évolution significative dans la pratique.

I.2.2.3.6.4. Les ressources de guidage cognitif

Elles facilitent la représentation effective de la tâche ou de la difficulté à surmonter, elles permettent aussi de concevoir des alternatives prototypiques de remédiation escomptées. Les quelques types de raisonnements tirés du vécu de l'individu, en outre, le raisonnement scientifique, expérimental et/ou le stratégique.

I.2.2.3.6.5. Les ressources de conduite de professionnel et d'éthique

Elles sont indispensables au développement de l'agir professionnel, considérés même comme une culture partagée entre les spécialistes du domaine pour que tout un chacun y puise afin d'agir en compétent.

¹³³ Guy Le Boterf, op.cit. p.45.

Enfin les ressources de valeur éthique orchestrent la culture du métier, en l'occurrence les chartes d'éthique. Autant qu'elles révèlent l'apport prodigieux des principes de la discipline, du contexte et des acteurs qui y participent.

I.2.2.3.7. Processus d'intégration

Le terme intégration est, dans la plupart des cas, rattaché à une différence. Nous faisons allusion à l'intégration interculturelle quand il s'agit de culture différente, et d'intégration scolaire pour ceux qui présente une déficience ou un handicap. Dans tous les cas d'intégration, nous cherchons un perfectionnement dans le fonctionnement d'un système composé d'éléments organisés conjointement, qui s'articulent selon la logique de la cohérence et sont prédisposées à la réalisation d'un objectif en commun.

*« Dans le concept d'intégration, il y a tout d'abord l'idée d'**interdépendance** des différents éléments que l'on cherche à intégrer. On cherche à savoir ce qui rapproche ces éléments, on met en évidence leurs points communs, [...]. L'intégration, c'est donc aussi la coordination de ces éléments, en vue d'un fonctionnement harmonieux, [...], il y a enfin l'idée de **polarisation**, c'est-à-dire que la mise en mouvement ne se fait pas gratuitement, mais dans un but bien précis, en particulier pour produire du sens. »¹³⁴. Donc, de point de vu formation, l'intégration prend une autre signification qui est plus spécifique au contexte d'exploitation des savoirs en savoir-faire. Elle renvoie à la mise en œuvre des connaissances acquises dans l'objectif de gagner d'autres nouvelles en référence à la situation d'exploitation de ces dernières. A ce propos, des modalités d'intégration peuvent être répertoriés comme suit :*

- L'intégration de la théorie à la pratique ou vis vers ça, ici le point focal est le savoir qui est mis en jeu. En d'autres termes, les connaissances construites dans un paradigme scientifique doit impérativement prendre sens en un autre. A cette intégration, nous faisons référence au savoir requis à une jonction entre la théorie et la pratique.
- La valorisation des activités qui rendront utile l'acquisition de nouvelles connaissances.
- La coordination et la médiation des professionnels à la formation des novices.
- L'exploitation des concepts interdisciplinaires pour une exploitation meilleure du contexte.

¹³⁴ Xavier Roegiers, Jean-Marie De Ketele, *Pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Ed De Boeck, Belgique.2001, 2^oédition, 3^otirage 2004, p.21.

Les modèles intégratifs sont multiples, et variés au nombre des éléments qui les constituent. Dès lors, nous nous intéressons à l'heure actuelle, à celle qui se justifie en apport significative à notre recherche,

« c'est-à-dire à l'intégration des acquis, qui consiste, pour l'apprenant, à articuler différents acquis en vue de les mobiliser en situation : des connaissances particulières, des concepts, des savoir-faire, des règles, des procédures, etc. on y trouve bien les trois caractéristiques d'une démarche d'intégration :

- *L'intégration des différents acquis, qui est liée à l'organisation des contenus et des disciplines ;*
- *La mobilisation dynamique de ces acquis ;*
- *La polarisation de cette mobilisation vers la résolution de différentes situations. »*¹³⁵

Le processus d'intégration remet en cause les acquis, c'est-à-dire que nous n'intégrons que ceux qui ont été vraiment acquis. En outre, une formation n'est utile que si elle rend compte au novice de l'exploitation efficace des savoirs acquis.

I.2.2.3.8. La réflexivité

Le passage de la théorie à la pratique, peut être schématisé par des transitions hiérarchiques d'un repère conceptuel à un autre perceptuel. Autrement, la mise en situation incite l'enseignant à prendre comme point de départ ses représentations. De même que ses dernières ne sont pas isolées, leurs essors dépendent des savoirs théoriques retenus des formations curriculaires, de la lecture personnelle du programme et surtout des ressources importées du terrain. Dès que tous ces éléments soient assimilés, l'intention prend part et se fonde en intermédiaire à la pratique. Cependant, ce n'est pas encore terminé, une étape décisive s'impose ; l'enseignant doit revenir aux actes pédagogiques disponibles et adéquates aux contextes d'actions afin de compléter la procédure. *« L'enseignant n'est pas un technicien, applicateur de démarches préétablies, mais se doit d'être un professionnel capable de mobiliser et d'utiliser un ensemble de ressources pour résoudre des problèmes. »*¹³⁶

I.2.2.3.8.1. La pensée réflexive

Si nous admettons qu'entre l'action et la pensée qui la régit existe un laps de temps, même minime soit-il, nous pourrions admettre alors qu'en ce moment intercalaire, une prise de

¹³⁵ Ibid. p.24.

¹³⁶ Marie-Françoise Legendre, *Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation*, In, *les réformes curriculaires regards croisés*, PHILIPPE JONNAERT, ARMAND M'BATIKA, collection éducation-recherche, édition PUQ, Canada.2004, p.40.

conscience des faits et des gestes sont conjointement élaborés. En outre, « l'expression « pensée réflexive », en opposition à « pensée spontanée », voulant désigner par-là « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Connaître l'origine de ses idées – les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière – libère l'individu d'une rigidité intellectuelle ; pouvoir choisir entre plusieurs alternatives et agir sur elles est source de liberté intellectuelle. »¹³⁷

I.2.2.3.8.1.1. La pensée critique

La pensée critique est désignée comme une pensée de raisonnement sélective, à faire un choix entre les informations recueillies pour en déduire les plus favorables pour un objectif visé, ou la décision à prendre face aux tâches à réaliser. De son côté, Richard Pallascio déduit quatre caractéristiques fondamentales pour la pensée critique. Elles s'organisent comme suit :

- « 1) l'utilisation de critères particuliers : les conduites cognitives associées à une forme de pensée critique font usage de critères particuliers pour évaluer la teneur d'énoncés. Ainsi, un énoncé sera hautement apprécié eu égard à son degré de véracité, alors qu'il le sera moyennement du point de vue de sa cohérence et faiblement en ce qui a trait au sens ;
- 2) la formation de jugements : maîtrise d'une forme de pensée rhétorique ;
- 3) l'autocorrection : engagement dans une recherche active de ses propres erreurs, en vue de s'autocorriger ;
- 4) la sensibilité au contexte : développement d'une pensée flexible permettant de reconnaître que, dans différents contextes, diverses applications des règles et des principes peuvent être utilisées. »¹³⁸

I.2.2.3.8.1.2. La pensée créative

Cet aspect de la pensée est régi principalement par les savoirs disciplinaires organisés et structurés, avec les impératifs des ressources disponibles pour la formulation de nouvelles connaissances. L'élaboration de la pensée créative est l'objet de stratégies cognitives quand il s'agit de travailler dans la discipline. Cependant, elle pourrait avoir une valeur métacognitive pour ce qui est du travail sur la discipline. Afin de définir judicieusement la pensée créative, Richard Pallascio se réfère aux caractéristiques élaborées par Lipman :

- « 1) la sensibilité à une multitude de critères : les conduites cognitives associées à une forme de pensée créative font usage de

¹³⁷ Richard Pallascio, *Pensée réflexive et compétences transversales : un lien entre la recherche et la réforme en éducation*, In, , *les réformes curriculaires regards croisés*, PHILIPPE JONNAERT et ARMAND M'BATIKA, Ibid. p.190.

¹³⁸ Ibid. p.191.

plusieurs critères pertinents et composent avec la tension qui existe entre eux ;

2) la formation de jugements : appel à une procédure heuristique, c'est-à-dire orientée vers l'obtention de fructueux résultats sans nécessairement privilégier de méthodes ;

3) l'autotranscendance : appel à la dimension dialectique de la pensée créative visant l'émergence des synthèses créatives, hors du conflit entre les thèses et les antithèses ;

4) la contextualisation : contrôle de la pensée par la qualité totale de la situation dans laquelle elle a lieu. La globalité de la situation créative se transfère à l'intégrité du produit créatif. »¹³⁹

I.2.2.3.8.1.3. Le développement d'habilités argumentatives

Le discours argumenté est structuré selon un raisonnement, qu'en aval se base sur l'usage des savoirs (arguments) spécifiques à la discipline et ceux qui renvoient au sujet traité. La spécificité de ce dispositif garantit la cohérence des idées régis. Alors qu'en amont, nous pensons que la sélection et la cohésion entre les arguments sont d'autant prioritaires que pertinentes. Ainsi, ce travail de réflexion rend possible l'adoption d'une structure argumentatif indispensable au besoin du contexte et au savoir requis. C'est pour cette raison que Richard Pallascio considère que : *« l'argumentation ne consiste pas seulement à convaincre, mais à coconstruire avec l'autre, l'argumentation étant également dialectique. »¹⁴⁰*

I.2.2.3.8.1.4. Le développement d'habilités métacognitives

L'habilité métacognitive renvoie en premier lieu, à la prise de conscience de la part de l'individu, de ses connaissances et leurs gestions. Ce qui laisse penser inéluctablement, qu'il bénéficie d'une estimation objective à l'égard de ses propres connaissances en la matière. En deuxième lieu, nous supposons que l'interaction entre les connaissances a une valeur considérable à l'instauration, ainsi qu'au bon fonctionnement de l'habilité métacognitive. Cependant, le plus important dans cette trame de faits, c'est l'appréhension de l'individu des modalités et les conséquences de l'impact des savoirs faire sur le milieu. Cette appréhension va désormais lui permettre d'enclencher une procédure de remédiation efficiente.

I.2.2.3.8.2. Le retour sur la pratique, la réflexivité dans l'action

Le contexte où nous vivons est régi par des règles, celles que nous imposons et d'autres qui nous sont imposées. Nous contribuons dans la création de notre monde à nous, nous gérons

¹³⁹ Ibid. p.192.

¹⁴⁰ Ibid. p.193.

parfaitement les situations car nous les avons montées de toutes pièces. Au travail les règles changent, nous sommes contraints à développer nos aptitudes, et pour que nous soyons productifs, il est impératif d'interagir avec des situations nouvelles. Désormais, des fois, nous sommes démunis devant elles, c'est pourquoi l'appel au changement, le nôtre, se voit inévitable. A ce stade, nous présumons qu'une stratégie est dument entreprise, c'est la compréhension des circonstances auxquelles nous sommes soumis. Tout le monde s'accorde sur le fait qu'acquérir un mode de vie n'est pas facile, et ce qui est encore plus difficile pour l'individu, c'est de le céder afin d'entreprendre un autre. Ce faisant, Carmen Dionne et Nadia Rousseau relatent

« les cinq étapes qui mènent au changement de pratique professionnelle : 1) prendre conscience de son propre système de valeurs ; 2) modifier son opinion en appréhendant les autres points de vue ; 3) constater avec un sens autocritique que certains comportements qui proviennent de son système de valeurs, de ses opinions et de ses savoirs pratiques ne sont pas adaptés et que d'autres sont préférables ; 4) décider de se renouveler et adopter une nouvelle valeur, une nouvelle opinion, un nouveau point de vue, aboutissant à un nouveau comportement ; 5) effectuer un changement réel, social, perceptible pour les autres, passer de l'intention à la réalisation. »¹⁴¹

Aucune science ne peut niée la possibilité d'apprendre à partir de sa pratique, il est même possible d'acquérir des connaissances en action. En analysant le tandem activité-apprentissage Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud dégagent deux sens pour ce dernier : *« selon qu'il s'agit d'un apprentissage incident, non voulu, ou d'un apprentissage intentionnel. Dans l'apprentissage incident, dont l'exemple type est l'apprentissage sur le tas, ou par immersion, le sujet apprend du simple fait qu'il agit. »¹⁴²*. Afin d'explicité plus le processus de l'apprentissage en action, les auteurs se sont référés à la théorie de Samurçay et Rabardel, qui se base sur un processus cyclique de transformation par l'apprentissage. Pratiquement, cette théorie repose sur le principe *« d'activité productive et d'activité constructive : quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive »¹⁴³*. Sans vouloir contredire, nous pourrons retenir aussi, que l'activité productive prend fin avec l'accomplissement de la

¹⁴¹ Carmen Dionne, Nadia Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives la recherche sur l'inclusion scolaire*, PUQ, Canada, 2006, p. 36.

¹⁴² Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, *La didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie [En line], 154, janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/157> ; DOI : 10.4000/rfp.157. p. 155

¹⁴³ Ibid. p.155.

tâche (objectif atteint ou non). Or l'activité constructive peut avoir un prolongement temporel par un feedback sur l'action, cette révision pourrait donc apporter un apprentissage sur l'activité entreprise précédemment.

I.2.2.3.8.2.1. La logique d'action

L'intérêt de l'activité réflexive, c'est qu'elle permet à la personne de revenir de manière objective sur sa propre pratique. Ce retour analytique sur ses activités le rend plus compétente en situation. Tout compte fait, l'enseignant réflexif envisage la primauté aux relations qui subsistent entre les composantes du système responsables de la gestion du contexte, et certainement pas au décompte de ces dernières. Être doté d'une logique d'action c'est être entièrement conscient qu'il n'existe pas un modèle préétabli pour une situation nouvelle, car, il suffit qu'un subtil élément du contexte change ou manque, que toute la procédure habituellement engagée voue à l'échec.

I.2.2.3.8.2.2. La conceptualisation du savoir-agir

En donnant sens à son action, l'enseignant essaye de comprendre, d'interpréter et d'expliquer sa pratique. Il essaye de donner raison au choix de telle ou telle activité, ce que nous la considérons comme une conceptualisation de son savoir-agir. Ainsi sans cette prise de conscience, l'enseignant ne pourrait jamais percevoir le lien entre les situations, il serait dans l'incapacité d'établir un rapport entre les savoir issus des pratiques contextualisés. « *L'explicitation et la désincorporation des savoirs de l'action passe par une prise de conscience et une appropriation de ces derniers. Il nous faut à un moment donné comprendre ce que l'on fait quand on agit : comment on sélectionne et prend les informations nécessaires pour porter un diagnostic, comment on construit une réponse, comment on la régule, etc.* »¹⁴⁴

I.2.2.3.8.2.3. L'élaboration de dispositif d'action

La capacité de problématiser une situation, c'est arriver à identifier les éléments constitutifs du problème, c'est aussi et principalement, être en mesure de développer des stratégies de remédiation, d'approuver une démarche hypothéticodéductive. Une fois le dispositif réflexif mis en place, il permet à l'enseignant de se représenter clairement la situation. L'intérêt de cette dernière, c'est qu'elle intervient dans la modélisation de l'agir ; en outre, l'enseignant peut enfin établir un transfert intelligible à l'extracontextuel.

¹⁴⁴ Solveig FERNAGU-OUDET, op.cit. p. 125.

L'avantage que nous pouvons tirer de l'exploitation des prérequis en situations homologues est catalogué comme suit par Solveig FERNAGU-OUDET :

- « – apprendre à gérer les ressources présentes, en les identifiant, en se les appropriant, par la compréhension et l'intelligibilisation des situations de travail ;
- apprendre à développer des ressources nouvelles par ce même biais ;
- apprendre à articuler et structurer de nouvelles combinaisons de ressources ;
- apprendre à décontextualiser, recontextualiser les apprentissages en vue de les transférer ;
- apprendre à apprendre, prendre conscience de sa manière d'apprendre ;
- apprendre à capitaliser les enseignements issus de l'expérience, de la pratique professionnelle. »¹⁴⁵

I.2.2.3.8.2.4. Le recul sur l'expérience

De manière générale, l'acquisition de connaissances n'est pas spécifique au contexte d'appropriation, nous pouvons la trouver dans des espaces de praxis. En d'autres termes l'acquisition de l'expérience peut se faire par le développement des connaissances à travers l'action, comme il est susceptible de les perfectionner sur et dans l'action même. Il est possible aussi, que ces connaissances soient transférées et exploitées en d'autres situations différentes à celles du contexte d'émergence. «En effet, *ce ne sont pas les compétences que l'on transfère, mais les ressources qui les constituent.* ».¹⁴⁶ Nous pouvons en déduire que les compétences sont inédites, c'est-à-dire, qu'à chaque situation bien définie, une compétence lui est spécifique. Par voie de conséquence, ce sont les ressources exploitées lors des interactions qui sont interchangeable, ce qui nous pousse à focaliser tout intérêt sur l'apport de ces ressources si nous voulions vraiment statuer des compétences efficaces.

I.2.2.3.8.2.4.1. L'expérience, et rapport d'événements

La situation ne peut être identifiée comme pertinente à la formation, à l'acquisition de connaissances nouvelles, à la formulation de savoirs expérientiels que si le sujet lui attribue une valeur et considération adéquate au problème qu'elle présente. Ce problème pourrait devenir le générateur de l'apprentissage, autant dire alors que l'expérience pourrait évoluer au nombre de problèmes affrontés. Dans le cas contraire, les zones d'activités monotone, celles qui se caractérisent par un quotidien de savoir récurrent, limité et sans

¹⁴⁵ Ibid. p. 126.

¹⁴⁶ Ibid. p. 126.

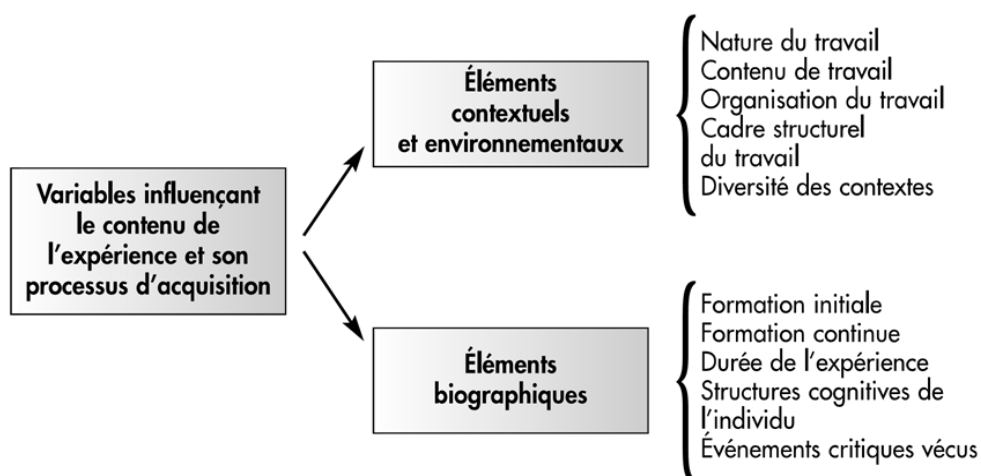
rentabilité pour l'expérience ; dans ces contextes, l'agent aura de faible chance d'amplifier ses connaissances et ces compétences.

I.2.2.3.8.2.4.2. L'expérience, et rapport de formation

Les études comparatives menées sur les enseignants anciens et novices dans la profession, ont déduit qu'il y a forte chance qu'ils développent des réactions différentes devant une même situation problématique, ça revient inéluctablement à la formation initiale dispensée. Nous pourrions déduire dans ce cas, que la formation initiale des enseignants contribue à forger un socle de connaissances utiles dans l'analyse et l'exploitation des ressources du contexte.

I.2.2.3.8.2.4.3. L'expérience, et rapport spécifique

L'expérience de l'individu ne peut se réduire à un vécu ou à une action faite dans un contexte défini. Nous sommes fort convaincus que l'expérience professionnelle de l'enseignant est un composite amalgamé d'éléments cumulés d'une histoire propre à la personne et son histoire en titre d'agent. Ces deux sphères qui représentent l'expérience de l'enseignant, Solveig FERNAGU-OUDET les schématise¹⁴⁷ comme suit :



I.2.3. Le formateur

Par principe, le formateur doit représenter le modèle de l'enseignant, nous ne le qualifions pas de bon car, nous ne pouvons penser qu'il puisse exister de mauvais. Ainsi, il ne doit être au centre du dispositif de formation, il n'est ni différent ni plus qu'un enseignant qui a développé des qualifications, il surpasse les autres en connaissances spécifiques, et en savoirs actualisés.

« La formation est avant tout la promotion de l'humain, [...]. Le rôle essentiel du formateur consiste alors à révéler en chacun ce

¹⁴⁷ Ibid. p.128.

que le fonde le plus authentiquement, à lui permettre de réaliser [...] ses potentialités, son être le plus profond. Partant de ses limites, de ses défenses et de ses craintes, le formateur l'accompagne sur son chemin de vie. Sans lui enlever son énergie et, bien au contraire, en l'aidant à regrouper ses forces en s'appuyant sur ses motivations les plus originelles, le formateur permet à l'autre de devenir ce qu'il est, en toute plénitude, et ce dans le monde du travail. Il s'agit fondamentalement de la réalisation du génie propre de chacun. »¹⁴⁸

L'être humain est doté d'une faculté de se représenter les expériences d'autrui et faire d'elles siennes. Nous pouvons dire alors, qu'à partir de l'observation des activités des autres et les réactions qu'elles engendrent, l'individu pourra établir un socle expérimental assez considérable, foisonné de connaissances issu de données recueillis par le biais de la perception et l'appréhension. En outre, Aline DHERS précise que « *les praticiens peuvent prétendre accéder à une connaissance objective du réel, en se dégageant de leurs représentations approximatives et contingentes grâce à une démarche rationnelle, et tendre ainsi à une conceptualisation de leur action.* »¹⁴⁹

Lorsque nous entamons une action, nous ne contentons pas de simples savoirs pour la gérer, mais sur des savoirs formels que nous nous appuyons. En amont à ces derniers, nous proposons le *savoir théorique*, car de nature, il devance toute scène pratique ; son objet est d'élucider les modalités de sa transformation. En second, nous évoquons le *savoir procédural*, étroitement lié à la pratique, il est focalisé sur la systématisation de la procédure et les modalités de son fonctionnement. En suivant la même logique de présentation, nous faisons appel, à ce niveau, au *savoir pratique*. Décrit comme l'autre face de l'action et son indice de validité. En fin et dans la même série de savoirs en rapport à la pratique vient le *savoir-faire*. Il est au même ordre de mérite que les précédents, il est considéré en tant que générateur des activités matérielles et intellectuelles. L'agencement des savoirs évoqués supra ne répond à aucun critère de classement ou de primauté, nous les avons organisés ainsi, selon le caractère de disponibilité et la force de leurs rattachements à la pratique.

I.2. 3.1. L'efficacité du formateur

L'efficacité est l'ultime quête de chaque individu actif, une compétence qui ne pourrait être acquise qu'à travers une évaluation pertinente du contexte. Elle est l'adéquation entre

¹⁴⁸ Arlette Mucchielli-Bourcier, *apprendre à coopérer, repenser la formation*, ESF éditeur, Paris, 1999.p.16.

¹⁴⁹ Aline DHERS, *La formation par la recherche ou le passage d'une logique de l'action à une logique de la connaissance*, In, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*, RECHERCHE ET FORMATION, (N°10), INRP, France, 1991, p.92.

l'objet évalué et les outils préalablement conçus à son évaluation. L'efficacité du formateur réside dans la pertinence de ses actes (la possibilité d'anticipation). Elle est aussi cette capacité d'évaluer avec justesse, l'adéquation des mesures entreprises avec la qualité des actes en retour. Ce dispositif, une fois mise en jeu, va contribuer dans la prise de décision du choix du comportement lors des situations de formation.

I.2.3.1.1. Maître de la situation

Une réelle mise en scène de situation de formation est déterminée par la qualité et la pertinence de ses éléments constitutifs. Nous pourrions répertorier à cet effet, les apprenants et leurs niveaux, le matériel choisis, la séance, le temps et l'espace, ainsi que le contexte sont tous des composantes plus importantes les unes que les autres. Cependant, leurs valeurs en scène sont jugées par la nature de l'objet lui-même et son utilité immédiate à l'action. Sans négliger que la décision revient de droit aussi au formateur, en tant que juge de la situation et facteur principale impliqué dans sa fondation.

I.2.3.1.2. Décideur

Les théoriciens mettent en avant de toute formation le statut du formateur, ils lui attribuent le rôle de décideur. Car il lui revient de droit, quand il s'agit de sélectionner des outils face aux exigences des activités à exploiter. Il décide aussi des séances de cours prioritaires, et leurs agencements dans la formation. Il est responsable des modalités des interactions des formés, ainsi que le rôle de chacun lors d'une telle ou telle activité. De plus de ce qu'a été relaté au sujet de ses prérogatives, le formateur jouit de plein gré dans la modération des prochaines séances aux profits de ceux qui ont été retenus des précédentes.

I.2.3.1.3. Former à l'adaptabilité

En essayant de percer le sens de la formation, Evelyne CHARLIER, Jean DONNAY et D. MESSINA ont pu identifier à partir de « *l'analyse des situations éducatives* »¹⁵⁰, un nombre fini de possibilité qui peuvent se recréer à condition que les circonstances similaires se présentent. Cette présomption nous renvoie à une forme de généralisabilité des faits. Malgré, la capacité de gérer des conjonctures problématiques de valeurs identiques ou proches, il serait impossible à l'individu de se représenter, et de la sorte se préparer à toutes les situations possibles. En revanche, ces spécialistes du domaine

¹⁵⁰ Evelyne CHARLIER, Jean DONNAY, D. MESSINA, *Une stratégie de formation à l'analyse de situations éducatives : le diagnostic situationnel*, In, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*, RECHERCHE ET FORMATION, (N°10), INRP, France, 1991, p.176.

consignent que, la compétence du formateur se concrétise dans sa capacité de doter le novice d'une stratégie adaptative. Autrement, il est impossible de développer une stratégie anticipatrice devant le nombre infini des circonstances qui vont se présenter au formé, une fois à l'exercice de sa profession. C'est pour cette raison, il est judicieux de former l'élève-enseignant à la volante de s'adapter aux circonstances en essayant de réédifier ses constituants à bon escient.

I.2.3.1.4. Sélecteur de formation adapté

L'aspect formel du formateur, la représentation qu'il a de lui-même et de son statut dans la société, toutes ces valeurs qui fondent l'activité du formateur est décisif dans sa stratégie formative. Cependant, nous pensons que la volonté d'agir sur autrui, d'être capable de les faire réagir de même, nécessite un savoir-faire. Nous sommes conscients que la capacité de l'individu s'aiguise dans et par l'action, son identité se forge dans le tas. C'est pourquoi, en revenant à la logique de la formation, il est judicieux de bâtir cette dernière sur un référentiel pratique, c'est-à-dire, qu'elle doit être conçue sur un fondement expérimental. De manière plus explicite, l'enseignant en formation devrait s'expérimenter et en faire une référence personnelle, au lieu de fonder son professionnalisme sur une représentation du réel.

I.2.3.1.5. Edificateur du modèle d'apprenant

L'acte d'apprentissage est tissé à l'enseignement par une connivence, dont est très difficile de l'appréhender dans sa totalité. Apprendre est la réponse exacte et concrète à un processus mis en place afin qu'un changement soit opéré sur le sujet. Apprendre est aussi, cette façon de percevoir le réel, de le penser, de se construire une vérité sur cette réalité, pour qu'en fin de compte, un profil d'apprenant puisse être défini. Le foisonnement de cet aspect de l'identité de l'apprenant est l'une des préoccupations du formateur.

L'enseignement est la réadaptation des situations de formation aux recueillis du terrain, il est le champ d'investigation de l'enseignant et le moment où il lui revient de droit de prendre une décision (des activités, des outils, des acteurs et du style d'interaction).

I.2.3.1.6. Coconstruction de référentiel théorique

Dans sa pratique, l'enseignant est guidé par des théories et des représentations cumulées tout au long de sa formation ; en effet, elles orientent son action. Conjointement à la pratique enseignante, le formateur intervient pour aider le formé à réfléchir d'abord sur son action, de quelle façon et par quel outil va-t-il justifier son acte. Ensuite, en procédant par le raisonnement objectif, il va l'orienter à se construire un référentiel théorique.

I.2.3.1.7. Collaborateur à la professionnalisation

Ce qui est connu des pratiques enseignantes et qu'incombe à la pédagogie au sens du commun, qu'elle est un art d'enseigner. Par contre, si nous soulevons le voile sur les connaissances de l'enseignant, nous allons découvrir que sa pratique est plutôt objective, et fondée sur des références qui ne relèvent pas de l'artefact. Son savoir-faire, se dessine en aval à des percepts au même titre des autres disciplinés et pratiques de références, telles les sciences de la nature ou les sciences exactes.

Bien entendu que, l'enseignement se base sur les sciences sociales et sciences humains, les compétences de l'enseignant reposent sur les composantes dites normatives, émotionnelles et politiques. Ainsi les bases de connaissances de l'enseignant sont tirées de la psychologie, de la didactique, de l'anthropologie, de la sociologie, et bien d'autres disciplines. Ce qui laisse le champ d'investigation de ses connaissances assez larges au point de les considérés bien solide pour en faire de l'enseignant un professionnel.

Cependant, le problème qui rode au tour du professionnalisme et justifierait ce débat, c'est l'exploitation des connaissances spécifique. Ces présomptions citées supra auront une part de vérité si les connaissances ne sont pas exploitées en pratiques, et réinvestis en circonstances favorables. En d'autre terme, l'incapacité de l'enseignant de percevoir le lien entre la théorie et la pratique, pis encore, s'il s'engage à fonder cette dernière sur des intuitions et expériences fortuites. En synthétisant les faits, nous allons dire que le problème ne réside pas dans les connaissances de l'enseignant, mais dans leurs intégrations aux situations qui se présentent.

I.2.3.2. Statut et posture du formateur

La question sur le statut est la fonction du formateur des enseignants, nous a conduits à une logique du métier ; c'est-à-dire, qu'il doit être enseignant d'abord, car nul ne peut maîtriser l'objet mieux que son concepteur. Il est aussi un connaisseur de la matière, que ce soit sur le plan disciplinaire (une certaine spécialisation), ou sur le plan pluridisciplinaire. S'il est évident que ses connaissances ne devraient pas être forcément approfondies sur les disciplines que nous considérons périphérique à celle essentiel, mais cette culture cultivée est nettement indispensable dans les conditions de formation. D'autre part, son appréhension du programme, du manuel et des méthodes en relation avec ses activités, en somme une connaissance sur le plan méta-disciplinaire se voit exigeante, et s'impose même dans la pratique du formateur.

I.2.3.2.1. Les postures de formateur

Une posture c'est la façon entreprise psychologiquement et verbalement (l'affective et le gestuel interviennent dans certaines conditions) par l'individu afin d'appréhender et de maîtriser une activité. Evoquer ces états d'esprit, nous conduit à penser que le formateur passe d'une posture (de contrôleur,...) à une autre (d'accompagnateur,...) en réaction aux contraintes du contexte. Et si nous analysons minutieusement ses pratiques en action, nous allons apercevoir que son comportement le trahi. Justement, en s'appuyant sur son comportement que J-P Astolfi arrive à décrire la posture du formateur :

« l'ami critique se démarque de la figure du contrôleur, mobilisant tout à la fois une écoute et une parole prudente pour faire valoir le point de vue de l'autre (praticien ou apprenant). N'imposant ni son autorité ni son savoir, l'ami critique gagne cette autorité par la qualité des interactions en jeu, son expertise n'apparaissant qu'au cours de l'action. Le champ d'intervention de l'ami critique, qui n'est autre que celui de l'enseignant dans sa classe, celui du formateur auprès des stagiaires, du conseiller pédagogique ou du maître-formateur auprès des professeurs stagiaires, se situe entre l'observation, l'écoute, l'accompagnement des apprenants ou des stagiaires en formation, et le conseil. Considérons ses possibilités d'intervention en précisant qu'elles s'articulent autour de la posture du consultant et de celle du conseiller. »¹⁵¹

Etre formateur exige soin et réflexion (ça demande donc de bien faire les choses, les faire soigneusement, oui mais par rapport à quoi), suppose aussi disponibilité, être à côté du formé dans ses moments difficiles afin de l'encadrer, de lui donner confiance et volonté. De plus que la présence du formateur comme consultant ne suffit pas, en tant que conseiller est fortement sollicité. Le formateur jouit de certaines faveurs du métier, acquises par le biais de l'expérience, elles lui procurent le statut de guide et de professionnel par mérite. Etant ainsi, il classe parmi ses priorités certaines tâches pas faciles à gérer, entre autre, lorsqu'il essaye d'accompagner l'élève-enseignant afin qu'il puisse s'identifier d'abord et se construire une identité surtout.

I.2.3.2.2. Posture de consultant

Quand il est sollicité par un stagiaire, le formateur répond en urgence, non pas pour faire le travail à sa place, mais plutôt l'incite à réfléchir sur ses propres actions. Il invite le stagiaire à repenser sur sa façon de raisonner, sur l'outil et le savoir mis en exergue pour agir. Cependant, nous supposons que tacitement, il y a une autre qualité qu'il met à l'épreuve, c'est sa capacité d'instaurer un climat de sérénité ; offrant ainsi au novice le soin de

¹⁵¹ Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p.225.

réfléchir dans la confiance et de décider dans la certitude. En garde débonnaire, le formateur se positionne du côté de l'élève-enseignant afin qu'il puisse l'assister à se repositionner exceptionnellement, non pas par rapport à la norme externe, aux références et aux exigences institutionnelles, mais par rapport à lui-même, aux exigences du contexte et surtout aux apprenants.

I.2.3.2.3. Posture de conseiller

Pour la formation des enseignants, la sélection du formateur devrait être sur ses aptitudes multidimensionnelles. En surcroît à la maîtrise de la discipline de référence, il doit faire preuve de connaissances et compétences aux domaines périphérique. *« L'ami critique, dans une posture de conseiller, favorise la mise en lien avec des cadres de référence, dès lors qu'il décentre l'apprenant de son propre cadre de référence pour l'amener à adopter un autre point de vue, celui qui semble plus juste dans le contexte d'apprentissage ou de formation. »*¹⁵²

Cette posture suppose de lui d'être plutôt attentif et attentionné au stagiaire, l'aidant ainsi à dégager les points positifs de sa pratique en classe, et surtout penser à une stratégie de remédiations des points négatifs. Ainsi, les erreurs commises formuleront l'objet de débats entre formateur et formé, le discours engagé sera porté sur les causes et les effets de l'erreur sur le bon déroulement des séances d'enseignement. Ils débattent aussi sur les compétences acquises et les résultats atteints en guise de clôture aux séances de travail.

I.2.3.2.4. Intégrateur de novices

La première tâche qui leur est légué est tout d'abord l'intégration des enseignants nouvellement recrutés, cette forme d'insertion des acteurs au contexte nouveau nécessite de la part du formateur une connaissance inouïe sur la situation d'insertion spécifique à chacun d'eux. Le formateur devrait cumuler des informations utiles sur l'établissement, l'équipe pédagogique, le milieu scolaire et le niveau et palier attribué, ainsi que sur la localité et le mode de vie. Un diagnostic fort intéressant et très poussé pour le formateur, lui permet de construire une représentation claire et précise du contexte d'accueil du novice. Ça va permettre aussi à la formation de fonctionner dans des conditions les plus favorables. Nous savons bien que les représentations déterminent toute la vie professionnelle et surtout des enseignants, nous savons aussi qu'elles se fondent et reposent sur le premier contact ; c'est pourquoi cette nécessité de préparer le terrain aux nouvelles recrues. De toutes ses connaissances tirées du contexte, le formateur fait surgir

¹⁵² Ibid. p.226.

les préceptes pour la formation. En ce sens Marguerite Altet sélectionne les exigences pour la formation, ainsi que les priorités du formateur :

- « 1. *L'information et la formation pédagogique et didactique ;*
- 2. la conception d'actions de formation ;*
- 3. l'animation pédagogique : animation d'actions, d'activités, animation de réseaux ;*
- 4. le pilotage de projets : accompagnement de projets sur établissement, analyse de besoins, montage de plan de formation, définition d'un plan, analyse, évaluation, ingénierie de formation ;*
- 5. l'accompagnement : le formateur d'enseignants est aussi « maître compagnon » de personnes ou d'une organisation, un accompagnateur chargé de la régulation des pratiques ;*
- 6. le diagnostic : le formateur peut intervenir dans la remise en cause de pratiques, l'analyse de dysfonctionnements, la résolution de problèmes, le suivi, l'accompagnement sur établissement ;*
- 7. l'expertise des réalités et des situations de travail : il est de plus en plus un expert de l'analyse des pratiques enseignantes, analyste, accompagnateur, clinicien, « thérapeute. »*¹⁵³

I.2.3.2.5. Formateur de compétences

Le formateur doit présenter des compétences spécifiques à la tâche que lui a été assigné. Dès lors, pour être expert en la matière et professionnel du métier, il faut remplir certaines conditions et exigences. Nous supposons qu'en premier lieu vient la connaissance pointue et approfondie de la discipline ; puis en deuxième lieu, c'est la maîtrise de toutes les conditions normales et exceptionnelles de la discipline que devrait faire preuve.

Le professionnel doit être capable aussi de mener les enseignants à se construire des compétences professionnelles par le biais du faire-agir. Une telle compétence nécessite une connaissance pertinente des situations possibles (qui vont se présenter à l'enseignant lors de l'exercice de son métier), et la capacité de proposer les théories adéquates à ces types de situations. « *Les formateurs disciplinaires, à dominante discipline, centrés sur le perfectionnement des enseignants dans une discipline enseignée (formations disciplinaires), par la transmission de nouveaux savoirs et de leurs expériences professionnelles propres dans la discipline ou des apports de la didactique de leur discipline.* »¹⁵⁴

¹⁵³ Marguerite Altet (b), *Les professionnalités des formateurs MAFPEN : profils identitaires ou profil polyidentitaire*, In, *La formation continue des enseignants : les MAFPEN et après ...*, RECHERCHE ET FORMATION, (N° 32), INRP, Paris, 1999, p.51.

¹⁵⁴ Ibid. p. 53.

I.2.3.2.6. Gérant des formés

L'expert est appelé à anticiper sur les événements, le faire-faire est une de ses qualités, qui le rend plus performant dans la gestion du groupe. Sa perspicacité dans l'analyse des actions et son savoir interprétatif des événements lui facilite la tâche dans la formation du stagiaire sur le principe de la réflexivité. Cependant, le plus important dans tout ça, c'est sa compétence à manier la communication. Marguerite Altet décèle certaines de ses caractéristiques et les met ici en exergue : « *Les formateurs accompagnateurs, à dominante apprentissage ; « maîtres-compagnons », visant à une adaptation des pratiques, au changement des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant et sa logique d'apprentissage, attentifs aux besoins en formation et au suivi des enseignants (formations transversales), professionnels de l'apprentissage.* »¹⁵⁵

I.2.3.2.7. Formateur, et se formant

Il faut revenir à l'évidence que le professionnalisme du formateur est cumulé à partir des expériences menés dans le terrain en exerçant sa profession, il est supposé connaître tous les secrets du métier. Un autre point qui ne manque pas d'importance, c'est qu'il s'est professionnalisé en pratiquant la formation des adultes, c'est-à-dire que le titre qu'il s'est construit et le statut qu'il s'est forgé résulte de la réaction de l'activité formatrice. « *Ces formateurs axés sur la construction d'un nouveau métier d'enseignant, travaillent à la fois au niveau de la discipline, de la centration sur la gestion des apprentissages des élèves dans l'optique du changement des pratiques enseignantes et de l'adaptation du système éducatif ; ils ont compris que le changement passe par la prise en compte globale des situations de travail, [...]. Ils font preuve d'une approche plus systémique de leurs fonctions de formateurs : ils mènent des formations mixtes à la fois disciplinaires et transversales.* »¹⁵⁶

Si nous contemplons de prêt le formateur des enseignants, dans le sens de lui dresser un profil sur la base de ses connaissances et de son savoir disciplinaire, de ses activités en classe avec ses apprenants ; de ce côté, nous sommes convaincus qu'il a une bonne représentation du terrain. Sa façon d'analyser le contexte nous laisse déduire qu'il est un bon observateur, qu'il maîtrise et interprète exceptionnellement des faits (de la situation interactive). La spécificité de la compétence du formateur réside dans le rapprochement du savoir théorique aux données issues de la pratique. Nous sommes conscients que pour être

¹⁵⁵ Ibid. p. 53.

¹⁵⁶ Ibid. p. 53.

expert il faut surtout développer une performance vis-à-vis des faits inédits (car le contexte des enseignants est changeant). Or, il sait bien le formateur, que pour ce faire ça nécessite une actualisation de ses données. En somme, les capacités et compétences (savoir disciplinaire, connaissance théorique, analyse, interprétation, remédiation) que nous venons de répertorier qualifie bel et bien un chercheur. C'est pourquoi, nous pensons avec l'ultime conviction que le travail du praticien, formateur d'enseignants, ne doit pas être détaché de la recherche.

I.2.4. L'enseignant expert

Désormais, l'efficacité se déduit dans l'action, nous ne pouvons juger d'une qualité, d'un comportement et /ou de la compétence sans percevoir leurs retombées dans la réalité des faits. Cette réalité doit être dument observable à travers d'un changement ou la manifestation d'un comportement. A cet effet, pourrions-nous trancher de l'efficacité de l'enseignant ? D'abord, quelles seraient les traits significatifs et représentatifs de son efficacité ? Si nous pouvions les dégager, il serait alors facile pour nous de définir le profil de l'enseignant efficace, et de la sorte, établir une taxonomie de caractéristiques compatibles et généralisables.

Pour répondre à la question de l'efficacité, deux chercheurs J. W. Getzels et H. A. Thelen ont émis une thèse selon laquelle, il existe dans : *« le groupe d'apprentissage une réalité qui apparaît et se développe à partir des transactions entre rôle et personnalité dans la classe. La nature du groupe est finalement déterminée par la façon dont l'enseignant répond au comportement spécifique des élèves »*¹⁵⁷. Donc, le premier constat que nous pourrions tirer est que l'interaction entre enseignant et apprenants mène inéluctablement à la modification du comportement, demeurant instable, ce dernier réagit à la perception au moindre stimulus.

Une autre recherche a été menée par A. Mingat et M. Richard dans le même cadre afin de dégager l'enjeu interactif enseignant-enseigné. Ces chercheurs admettent fortement que le contexte scolaire et social influence significativement les résultats des apprenants, mais ils essayent à travers leur travail de dégager l'impact de ce qu'ils appellent *« les effets-maîtres »*, leur quête s'est résolue à la définition des :

« quatre typés d'instituteurs selon leur capacité à faire progresser l'ensemble des élèves (leur efficacité) et à diminuer ou accroître les différences d'acquisition entre les meilleurs et les moins bons (...). Les enseignants « efficaces et équitables » font fortement

¹⁵⁷ Georges felouzis, *l'efficacité des enseignants*, PUF, Paris, 1997, p.25.

progresser leurs élèves tout en amenuisant les différences de niveau entre les meilleurs et les moins bons. Les « efficaces et non-équitables » font progresser l'ensemble des élèves, mais plus encore les meilleurs. Les « non-efficaces et équitables » ne font pas progresser les élèves, quel que soit leur niveau de départ. Enfin ils définissent les « inefficaces et inéquitables » dans la classe desquels personne ne progresse, mais les moins bons élèves encore moins que les autres. »¹⁵⁸

Dans la même perspective de recherche, un nombre important de travaux ont été répertoriés selon la thématique de l'effet maître. Des disciplines de références se sont engagées en ce sens, pour ne citer que quelques exemples illustratifs, nous commençons par la psychologie, elle a pris en charge l'analyse des représentations (stéréotypes) ainsi que les modifications du comportement. La didactique s'est investie de son côté, dans la détermination de la posture de chaque acteur et son rapport au savoir. Une troisième discipline (les sciences de l'éducation) est intervenue en intégrant dans leurs recherches les dimensions du triangle pédagogique. Et derrière ces recherches, nous citons N.L.Cage qui a proposé une théorie sur les variables dites « centrales »¹⁵⁹ composées de trois concepts majeurs : le comportement, la situation et le contexte. Une autre théorie vient s'insérer dans le même volet, est élaboré par C.J.Wright et G. Nuthall portant sur « l'effet des comportements pédagogiques des enseignants sur l'acquisition des élèves »¹⁶⁰. De son côté B. Rosenshine tente de définir « l'effet de l'enseignant enthousiaste »¹⁶¹. Nous trouvons aussi les travaux de R. Rosenthal et L. Jacobson qui convergent vers la thèse que « les attentes positives de l'enseignant entraînent une progression scolaire particulière importante des élèves. »¹⁶²

Bien que l'interaction enseignant-apprenant existe depuis bien longtemps, ce n'est que récemment que les recherches louent plus d'importance aux conséquences de ce tandem. « La synthèse de R. W. Heath et M. A. Nielson conclut sur la faiblesse des bases empiriques qui permettraient d'établir les fondements interactifs de l'efficacité professorale. Plus récemment, P. Bressoux a montré à la fois la richesse et la diversité des recherches sur la question et la difficile généralisation des résultats. Les effets-mâtres sont le résultat d'interactions qui sont, par définition, très difficiles à saisir. On ne peut, en aucun cas, dresser le « portrait-robot » de l'enseignant efficace, car les mêmes pratiques,

¹⁵⁸ Ibid. p. 25.

¹⁵⁹ Ibid. p. 27.

¹⁶⁰ Ibid. p. 27.

¹⁶¹ Ibid. p. 27.

¹⁶² Ibid. p. 27.

*les mêmes manières d'être ne sont pas obligatoirement efficaces avec tous les types d'élèves et dans toutes les disciplines. »*¹⁶³

Nous sommes entièrement conscients que le comportement, les réactions de l'enseignant sont significatives en classe ; le geste, la parole, la mimique et même sa façon de raisonner influence l'apprenant. En somme, c'est ce vécu quotidien autour de l'acte pédagogique qui demeure l'argument le plus convaincant. Or, ce dernier ne représente qu'un paramètre parmi tant d'autres de l'équation de réussite de l'apprenant. Enfin, nous nous pouvons s'en passer de la motivation de cet écolier, de sa volonté, de sa prédisposition à l'acquisition du savoir, de tous ces ingrédients qui entre dans la construction de la réussite.

1.2.4.1. L'expert ou l'animateur

En revanche, Les recherches qui se sont penchés sur l'interaction des acteurs du champ pédagogique ont bel et bien relevés, de part ces constats soulevés supra, d'autres observations qui ne manquent pas de valeurs aux précédentes. Ainsi, deux catégories d'enseignant ont pu être identifiées, et rapportées par Georges Felouzis : « *les « expert », soucieux d'un apprentissage correct par leurs élèves, des mécanismes de base (déchiffrage, calcul), et qui, pour ce faire, organisent les activités avec un certain dirigisme, et les « animateurs », qui sont là pour proposer des activités et stimuler les capacités de raisonnement et d'expression des enfants. Ces deux types d'enseignants, assez contrastés du point de vue de leur conception de la pédagogie, ne se distingue pourtant que très légèrement du point de vue de leur efficacité. »*¹⁶⁴. Ainsi, et à partir de ce qu'il a été prouvé par les récentes recherches, que les ambitions de l'enseignant expert ne sont que des exagérations, devant les résultats réalisés par l'animateur, et ils en déduisent par la suite que la disparité n'est qu'infime.

Donc, avoir un profil d'enseignant expert ou animateur ne change que peut, une réalité qui a été prouvée scientifiquement. Il faut ajouter aussi que, la différence entre les deux s'estompe devant la complexité des situations dont il est exposé l'apprenant ; c'est pourquoi, nous supposons qu'il est extrêmement difficile de pointer l'élément incontestable et primordial dans une situation interactive. Sinon, et ce qui relève de l'extravagant si nous pouvions dresser une liste du profil d'un enseignant expert, et sur lequel une formation des enseignants aurait été conçue. Sur ce, Georges felouzis déclare dans ses recherches « *sur les enseignants et leur rôle dans la réussite ou l'échec des élèves,*

¹⁶³ Ibid. p. 30.

¹⁶⁴ Ibid. p.31.

très peu de choses sont disponibles. Or, s'il est particulièrement difficile de mesurer ce que produit la relation pédagogique et le travail enseignant, il n'est pas absurde de considérer que les enseignants ont une véritable action sur leurs élèves, et, que cette action se manifeste, entre autres, au niveau des acquisitions scolaires. »¹⁶⁵

I.2.4.2. L'expertise

En reprenant le discours sur le rapport entre les attributs de l'enseignant (en classe) et la qualité de l'apprentissage, il s'avère que son statut n'intervient presque en rien quant au progrès des apprenants. C'est-à-dire, l'appartenance socioculturelle, le statut économique, être enseignant ou enseignante n'améliore pas l'acquisition des savoirs chez l'apprenant.

Ce que nous pourrions dire de suite que l'efficacité de l'enseignant se distingue lors de l'interaction avec ses apprenants ; en d'autre terme, sa performance se justifie en contexte. Ainsi, le potentiel individuel de l'éducateur s'articule selon les données de la situation de travail et le facteur composite de l'éduqué. Ce dernier est considéré ainsi car, c'est impossible de figer sa pensée, son raisonnement, sa perception du monde ; ce qui nous mène à déclarer que c'est dans l'irréel de le définir avec exactitude.

Est-ce que mes apprenants sont capables de comprendre facilement cette règle ? Ai-je bien fait d'aborder le cours d'aujourd'hui de cette manière ? Est-ce que mes apprenants sont en mesure de produire un texte argumentatif sur ce thème ? Nourrit de ces questionnements, les présupposés, les représentations et l'anticipation gèrent au quotidien le vécu de l'enseignant en classe, et c'est à partir de ces paramètres qu'il perçoit et évalue la qualité de l'apprentissage. Les données recueillis à travers cette qualité vont avoir des retombées sur son enseignement, et pour être plus précis, sur les éléments de départ. Nous parlons ici de suite de faits cycliques qui remettent en cause l'efficacité de l'enseignant. Afin de parvenir au bout du sujet, François. V. Touchon déclare que :

« L'action est ainsi inséparable d'une théorie de l'action qui détermine ses présupposés en termes de cause, de conséquences, et de conditions d'action. L'action est inéluctablement circonscrite par un cadre conceptuel définissant, notamment, les finalités de cette action. [...]. De même, la connaissance de l'enseignant(e) semble un mouvement constant entre des plans cognitifs, issus des modèles préalables créés par les informations antérieures, et la prise en compte des informations du terrain. En psychologie cognitive, on parlera de processus descendants (les plans didactiques, relatifs aux contenus) et de processus ascendants quasi-simultanés (prise en compte des interactions pédagogiques).

¹⁶⁵ Ibid. p.34.

Les deux processus étant parfois contradictoires, la situation de l'enseignant(e) est celle d'une constante résolution de problème complexe. »¹⁶⁶

En interaction avec ses apprenant, l'enseignant cumule instantanément un flux d'informations qu'il est appelé à les analyser, les traiter et les trier. En fin de compte, ce qu'il est censé retenir de ces informations, disons d'une manière générale ceux qui sont en rapport étroit à la situation de travail, sont exploitées pour progresser dans l'action, tandis que d'autres sont relégués au moment opportun.

La représentation, ce concept nouveau trouve un essor en psychologie et est particulièrement exploité par l'une de ses branches qui a pris la sphère sociale comme objet d'étude. Cette discipline se spécialise dans les incertitudes, les faits, le sort des idées et des croyances ; un peu de tous qui a rapport avec la société. Par conséquent, la méthode de travail cette branche ainsi que les résultats de ses recherches sont très sollicités au domaine de l'enseignement, afin d'assister à l'analyse des pratiques enseignantes. *« La psychologie sociale, par exemple, étudie les mécanismes de transformation des représentations collectives. Cet aspect social influe lors d'entretiens de recherche puisque les représentations s'actualisent dans le discours et que les analyses sont soumises aux processus heuristiques (recherche du sens, découverte de l'interprétation) ; ces processus entraînent certaines erreurs systématiques de jugement dont le chercheur et l'enseignant(e) doivent tenir compte. L'ancrage d'une valeur de référence déforme l'interprétation du contexte et réduit l'environnement à un modèle intériorisé préalable »¹⁶⁷*. Plus loin, François. V. Touchon pointe quatre concepts majeurs qui gèrent le quotidien de l'enseignant, et qui pourraient l'induire dans l'erreur. Ses concepts rentrent dans les activités quotidiennes de l'enseignant et sont décelées à travers ses interactions avec les apprenants.

En commençant par l'**ancrage**, un concept que nous pourrions le rapprocher à la stéréotypé. Ça consiste à partir du déjà là, du modèle préconstruit et d'essayer par la suite d'interpréter le contexte. Autrement, il s'agit pour l'enseignant de ne pas prendre en considération le sens qui émane du contexte, mais de s'engager à attribuer une signification à ces faits ; une sorte d'imposition de sens.

Un autre concept que nous propose l'auteur, c'est la **représentativité**. Il consiste à faire retomber des faits nouveaux aux modèles préexistants, c'est comme l'enseignant conçoit

¹⁶⁶ François. V. Touchon, *L'enseignant expert*, Edition Nathan, Paris, 1993, p.30.

¹⁶⁷ Ibid. p.40.

des sortes de clichés. L'inconvénient est que l'enseignant n'interagit pas avec la réalité des faits mais avec la variété construite à partir de la perception qu'il fait de cette réalité.

Les études psychosociologiques ont déduit de l'omniprésence de la représentation dans le raisonnement de l'individu. Comme pour l'apprenant la représentation est capital à l'apprentissage, pour l'enseignant elle est de même. Cependant, à mauvais escient peut procurer l'effet inverse. La pertinence de ce concept dans la gestion du mécanisme enseignement/apprentissage, nous pousse à l'éclairer davantage avec les propos de François. V.Touchon : « *Les représentations sont des réseaux sémantiques dont les nœuds ou les règles sont interreliés. Leur principe de fonctionnement peut varier, mais ils reposent tous sur des indices de « typicalité » : dans ces systèmes de représentation, un événement n'est compris qu'en ce qu'il se rattache à une catégorie typique.* »¹⁶⁸

- La **disponibilité** est l'action de considérer un fait récurrent ou un événement qui se reproduit sans vraiment arriver à le justifier. Il demeure une croyance du déjà vu, or en réalité c'est le fait de l'illusion. Cette récurrence chez l'enseignant du déjà vu ou vécu, l'induit dans une situation particulière sans rapport objectif avec les faits décrit par le contexte ou les événements. La disponibilité est donc un problème majeur que nous pratiquons, et qui pourrait facilement altérer le processus de formation (en se formant ou formant) en rejetant tout changement, une certaine réaction de prise de position que les spécialistes (en psychologie sociale) la qualifient de résistance.

- L'**objectivation** est la tentative de catégoriser les données du contexte selon les acquis cumulés de l'expérience individuelle, une stratégie de calibrage des informations recueillies à la prédisposition des connaissances. Cette procédure minimise l'exploitation des connaissances et réduit l'engagement dans des situations nouvelles fort délicates.

I.2.4.2.1. Performance et feedback sur situations intempestives

Quand des situations font appels à des stratégies spécifiques préexistantes déjà dans le répertoire du savoir-faire de l'enseignant, les résultats aux problèmes posés sont connus d'avance. Nous pourrions déduire dans ce cas, que l'enseignant procède à la juxtaposition de savoirs construits. Or, ces états de fait ne représentent qu'une situation parmi tant d'autres auxquelles est fréquemment exposé l'enseignant, ainsi ce qui démarque l'acte de professionnalisme ; c'est ce que nous pourrions la considérer comme une intelligence adaptative, un certain savoir devenir, reliant ainsi un paradigme de connaissances requises

¹⁶⁸ Ibid. p. 42.

aux données du terrain. Désormais, ces scènes ne manquent pas au quotidien de l'enseignant, et pour s'y faire, nous supposons qu'il serait préférable de se détacher des pratiques coutumières, et interagir avec l'événement comme étant un fait en soi sans précédent. Il se peut que l'objectif général d'un cours soit atteint dès la maîtrise des sous-objectifs séquentiels. Cependant, si pour une raison propre aux apprenants, l'atteinte de l'objectif ne peut être réalisée, la stratégie des sous-objectifs s'avérerait capital. Dans ces conditions, le professionnel est celui qui est en mesure de proposer des solutions aux problèmes posés et d'anticiper sur ceux qui vont surgir.

I.2.4.2.2. Pertinence de la situation

Nous savons bien que la réalisation d'une nouvelle activité mobilise des ressources cognitives considérables de l'individu, c'est pourquoi les tâches déjà réalisées sont emmagasinés dans le répertoire de la planification et sont sollicité au besoin. Ainsi soit-il, tous les facteurs en commun ou ce que nous pourrions les considérés comme routiniers représentent un dispositif en soi, il est mis en place systématiquement afin rendre les activités plus accessible par l'enseignant. Ainsi ça le rend efficace, dans la gestion du temps de l'information, dans l'analyse du contexte, de cette manière ça lui facilite son engagement dans les activités nouvelles, de même qu'il ne faut pas nier que ces routines représentent une source importante pour la planification.

Pour être plus crédible, les études menées sur la comparaison entre novice et expert se sont fondées particulièrement sur l'analyse des activités de l'expert. Ainsi, ce qui a pu être déduit ; c'est que devant une situation problématique le professionnel dispose d'un répertoire de procédures de résolution qui n'est pas propre à une situation donnée, mais qui s'actualise au contact du terrain. Certes, les connaissances antérieures sont utiles mais les informations tirées du contexte représentent une grande part de la résolution du problème.

Ce qui qualifie encore l'expert, c'est le nombre de plans dressés en mémoire, re-construits et ré-organisés à chaque contact du terrain d'action. Nous savons que l'efficacité réside dans l'adéquation de la solution au problème posé. Donc, il se peut qu'un novice pourrait être autant performant qu'un expert, cependant, nous estimons que la valeur de l'efficacité est multipliée au nombre d'expériences activement vécues ; c'est-à-dire que chaque événement, situation ou action faite augmente la probabilité d'agir efficacement. F.V.Tochon suppos que : « *La réflexion-en-action du praticien serait fondée sur des cognitions implicites structurées dans la situation même. Le professionnel s'engagerait dans l'action en une conversation réflexive avec chaque situation. [...], grâce à une*

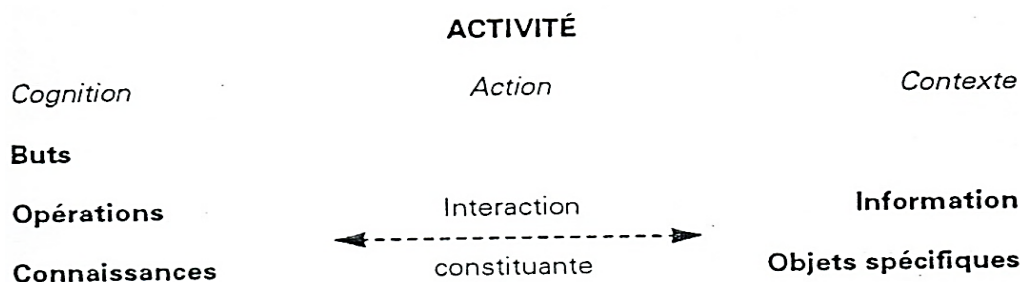
*aptitude nommée reconnaissance de similarité globale. Cette aptitude de l'expert lui permet de reconnaître immédiatement la « signature » d'un événement et d'activer les contextes de pensée et d'action appropriée. L'acteur expert voit directement ce qui est pertinent dans la situation parce que celle-ci rappelle un modèle d'expérience passée, déjà formé en termes de conséquences. »*¹⁶⁹

I.2.4.2.3. Interaction au contexte

Les adeptes de l'interactionnisme louent une importance spécifique au contexte, il est considéré comme concept indispensable à l'émergence de leur théorie sur le comportement humain, sur le caractère social de l'individu ainsi que sur la confection de son identité. Leur théorie a élucidé un bon nombre d'interrogations qui étaient en suspens, entre autre, les recherches sur l'enseignement et principalement la formation des enseignants. Nous estimons que l'interactionnisme a apporté du nouveau en ce domaine, principalement celui qui relève de la résolution des problèmes. Le modèle de François. V. Touchon illustre impeccablement le cas, ici l'action de l'enseignant expert s'actualise par la concertation entre le but à atteindre, les connaissances préalables et l'objectif spécifique.

*« L'activité unifie en un modèle la pensée, l'action et son Contexte. Elle est représentée comme un système d'actions finalisées dirigées vers des objets spécifiques (figure 1). Dans ce modèle, l'action, à la fois médiatrice et moyen de l'interaction, est le fondement de la relation contextualité. Le but et le problème à résoudre activent le processus d'action et lui impriment une direction. L'information relie l'acteur à son environnement et réciproquement dans un processus d'influence constitutif de sens, transformant les acteurs et les objets. L'activité et sa médiation surgissent de l'interaction sociale et modèlent la connaissance de l'acteur, ses buts, et ses opérations qui, en retour, forment la nature de l'activité. »*¹⁷⁰

Ce théoricien a représenté sa pensée au sujet de la formation des enseignants en un schéma¹⁷¹ englobant au même temps l'action de l'expert, ses connaissances et les ressources tirées du terrain.



¹⁶⁹ Ibid. p. 130.

¹⁷⁰ Ibid. p 44.

¹⁷¹ Ibid. p 44.

I.2.4.2.4. Les stratégies de la planification

Une des fonctions majeures de l'enseignant est la planification. Or, pour la faire, suppose une compétence propre au métier, à une gestion judicieuse du temps, du savoir à disposer et des connaissances sur ce savoir. Cependant, le paramètre le plus marquant dans la planification est le facteur temps, il est subdivisé en trois phases actionnelles :

- La première phase où la *proactive* ; elle est le moment de la conception, l'instant de la préparation du cours et tous ce qui renvoie aux représentations de l'interaction avec les apprenants.
- La deuxième phase, c'est l'*active* ; elle se caractérise par le remplissage des conditions de réalisation de la planification. Cette phase est connue comme étant un moment de réflexion (hypothèses).
- La troisième phase, ou la *postactive*, elle représente l'action de vérification de la démarche préconisée, elle est la réponse tangible sur l'efficacité de la planification. Sachons bien que c'est la phase finale du mécanisme mis en place afin de réaliser l'objectif visé par la planification, elle demeure une phase primordiale pour la succession des modèles suivants.

Notre quotidien est une succession de situations complexes et/ou inédites, nous ne pouvons en aucun cas recréer des situations vécues, il faut admettre que nous aurons toujours des pièces manquantes au puzzle. En reprenant le discours sur le professionnalisme de l'expert, nous sommes en mesure de supposer alors que, si chaque séance de cours ou activité est spécifique à elle, des éléments peuvent être récurrents et partagés entre elles, ce qui constitue en terme pédagogique, la routine.

I.2.4.2.4.1. La routine d'activité

Chaque activité est gérée par un composite d'éléments organisés et structurés selon les objectifs visés. Or, si d'une activité à une autre nous pouvons constater qu'il y'a une multitude de différences, ces dernières relèvent tout juste de l'organisation et de la structure, alors que beaucoup d'éléments constitutifs peuvent être en commun.

I.2.4.2.4.2. La routine d'enseignement

Ce type de routine représente le cas inverse du précédent. C'est-à-dire qu'à travers des séances de travail de l'enseignant nous pourrions constater qu'il s'agit de la même activité. Il est vrai de point de vue de la stratégie développée ou la méthode entreprise. Cependant, les éléments fondamentalement constitutifs sont différents, nous faisons allusion ici au savoir véhiculé.

I.2.4.2.4.3. La routine de la gestion

Pour ce cas de figure, nous pouvons aisément constater que des gestes de routine sont instaurés tacitement entre les activités. Ce qui explique généralement la bonne organisation et la fluidité dans la progression entre ces séances pédagogiques. Ce travail nous le trouvons pratiquement dans la lecture du programme scolaire et son adaptation concrète dans l'agir de l'enseignant.

I.2.4.2.4.4. La routine dans l'exécution des plans

Une sorte d'autoévaluation, où un dispositif est mis en place afin de vérifier le bon fonctionnement de la planification. Cette procédure est engagée en amont et en aval de chaque planification, pour assurer une continuité dans l'organisation du travail et pour que les activités aient sens ainsi que les résultats escomptés puissent être atteints.

I.2.4.3. La connaissance de l'expert

Le raisonnement de l'expert est étroitement lié au contexte, et sa réflexion est érigée par l'adéquation de l'action. Ainsi, les résultats obtenus à travers l'interaction avec le contexte sont répertoriés dans sa mémoire, selon une certaine cartographie spécifique. Nous supposons que cette dernière est encodée par l'originalité du contexte, du problème, des connaissances et de l'action mise en œuvre. Nous sommes persuadé qu'une fois ces cartographies son organiser en mémoire, une étape primordiale de la réflexivité intervient, elle consiste en une action tacite effectuer sur les connaissances liées aux problèmes soulevés du terrain. Les résultats de ces actions ou savoir-faire est désormais fondés comme références pour les nouvelles actions.

La réflexion en action est cette faculté de gérer des situations non seulement inédites, même ceux qui sont considère comme ambigus. Néanmoins, Nous savons déjà que, la complexité du problème réside dans la multitude de facettes qu'il présente. Le professionnel devrait le savoir, car, il agit avec certitude sur le fond du problème et non pas sur les images qu'il présente. Ainsi la réflexion en action serait cette pratique entreprise sur l'action, c'est-à-dire que le professionnel ne se contente pas de réfléchir sur l'action adéquate, mais il revient instantanément sur l'action effectué pour l'ajuster. De même, « *Les actions intuitives et spontanées de la vie quotidienne mettent en jeu des compétences difficiles à articuler logiquement. [...]. La connaissance implicite aux modèles de l'action serait un sentiment du terrain : la connaissance serait dans l'action.* »¹⁷².

¹⁷² Ibid. p.56.

I.2.4.4. Caractéristiques de l'expert

Des études comparatives ont été mises en place afin d'établir les caractéristiques les plus pertinentes de l'expert, et principalement ceux qui le démarque du novice. Ces recherches ont conclu que, vu la disponibilité des situations fréquentes et le nombre de cas qui se présentent à l'expert lui facilitent le mécanisme de les représenter facilement et même fréquemment. Il sait faire le tri des informations du terrain, ce qui lui permet de cibler les plus pertinentes d'entre elles et d'agir efficacement en retour. Ce travail de sélection favorise en lui l'organisation des connaissances utiles et susceptibles d'être exploiter au moment opportun. Dans son ouvrage dédié aux enseignants, François. V.Touchon reconnaît que « *Les experts détiennent des outils puissants d'analyse pour interpréter les situations et prendre des décisions propres à leur domaine. Leur connaissance des scènes, modèles et procédures de leur domaine est organisée autour de propositions et de concepts interprétatifs fondamentaux.* »¹⁷³

I.2.4.5. La vulnérabilité de l'expert

Le problème qui peut induire l'expert dans la subjectivité du jugement et l'emporter loin de la réalité. C'est qu'à travers le nombre d'années passées dans l'exercice de sa profession, l'expert a conçu un système propre à lui qui lui permet de comprendre le fonctionnement de ces multitudes situations vécues. Cependant, l'expérience menée par des chercheurs sur la confrontation des connaissances des experts avec celles des novices, s'est résolu au constat que l'expert a été pris dans son propre système. Nous n'osons pas dire qu'il s'est fit trahi par son propre mécanisme interprétatif des situations confrontées, mais nous pensons que les chercheurs désapprouvent le fait que l'expert s'engage à interpréter le monde à travers son système de représentations. Autrement, son analyse qui devrait se faire sur la réalité, était focalisée plutôt sur les représentations. A l'instar de cette hypothèse, les résultats (ne citant que les pertinents) des recherches confirme que les experts diffèrent des novices :

- « 1) dans leur attitude vis-à-vis du traitement de l'information relative aux élèves : ils ont tendance à négliger si la situation générale est «typique» ;*
- 2) dans leur inclination à ne pas considérer comme valide l'information fournie par l'enseignant(e) qui les a précédés, et à se fier à leur seul jugement*
- 3) dans leur manière de parler et de penser à des élèves éventuels, leur catégorisation étant fondée sur des cas vécus ;*

¹⁷³ Ibid. p.132.

4) dans le genre et la qualité des stratégies de résolution qu'ils proposent aux problèmes de la classe

5) dans leur façon de se préparer mentalement à prendre en charge une nouvelle classe, les contenus et la mise en route du travail les intéressant prioritairement ;

6) dans leurs routines de prise de contact avec les élèves et dans leur routine de quête d'information sur l'état de leur savoir. »¹⁷⁴

Si nous adhérons à la logique qu'être expert suppose juste l'acquisition d'un nombre d'années passées dans l'exercice du métier, nous admettrons alors que la réussite ou l'échec dans sa pratique n'importe que peu ou pas du tout. Avec cette logique, nous aurions certainement faussé le principe de base de l'expérience, qui est l'efficacité. D'habitude, évoquer le terme expert renvoie à un ensemble de savoirs et de savoirs faire issus de la pratique quotidienne et durable du métier. Ainsi et de manière générale, nous faisons appel à ses connaissances afin de nous proposer des solutions efficaces aux problèmes rencontrés, en supposons que la réussite est garantie. Dans ce cas, il faut revenir à l'évidence qu'un autre facteur décisif restructure la définition de l'expert, c'est la réussite des activités effectuées. « Certains chercheurs émettent l'avis qu'être « expert » implique à la fois expérience et succès dans la façon d'œuvrer »¹⁷⁵, ainsi défini, François. V. Touchon rajoute que « l'expertise n'est pas seulement une question d'efficacité et d'application de stratégies générales de résolution de problème, elle apparaît plutôt comme une connaissance détaillée et hautement spécialisée. Elle se fonde empiriquement sur la mémoire situationnelle de cas et d'épisodes vécus. Cet aspect contextualisé de la connaissance de l'expert lui permet de répondre à des cas concrets sans perdre de temps en réflexions. »¹⁷⁶

En somme, nous pourrions résumer par la condition que ; si un nouveau dans l'enseignement est conscient de ce qu'il sait, et ce qu'il ne sait pas, et de quelle méthode acquérir un nouveau savoir ; nous dirons qu'il est sûrement en train de prendre la voie vers la maîtrise de la faculté métacognitive. Il se peut que cette activité soit identifiée comme étant un travail réflexif, il serait judicieux alors pour lui qu'il réfléchisse sur sa propre pratique en cherchant des alternatives possibles, puis d'y remédier instantanément si une méthode plus rentable se présente ou un problème qui fait surface intempestivement. Ce faisant, les enseignants qui éprouvent l'envie d'actualiser leurs connaissances et raisonnent par analogie devant des situations différentes (ceux qui peuvent structurer facilement en

¹⁷⁴ Ibid. p.133.

¹⁷⁵ Ibid. p.138.

¹⁷⁶ Ibid. p.132.

qualité et en quantité des faits tirés des contextes d'actions) pourraient intégrer le rang des experts facilement et efficacement

Conclusion

Le développement des compétences professionnelles dépend de l'évolution des méthodes et techniques répertoriées dans le programme de formation proposé par la tutelle. Être compétent, avant toute chose, c'est avoir cette faculté d'agir en mettant en œuvre une pratique professionnelle. Une pratique qui suppose des ressources spécifiques tels des savoirs, des savoirs faire, des stratégies, ...etc. Être compétent, c'est également réussir ses tâches et ses actions, non pas selon ses présupposés, mais aux normes et références préétablis par ceux à qui revient de droit (société, l'institution, la formation,..). De même, avoir des compétences, laisse supposer la possession de ressources nécessaires (comportement adéquat, un raisonnement fondé, des aptitudes,..) afin que l'action soit efficiente. De la sorte, nous pouvons déduire que les ressources sont indispensables au savoir agir. Mais à elles seules ne suffisent pas, le plus important c'est de savoir comment les exploiter en mettant en relief les exigences de la tâche.

Les représentations et les capacités de l'individu évoluent grâce à l'expérience. Dans l'univers de l'enseignement/apprentissage, le rôle de cette dernière est bien plus que pertinent ; elle contribue à l'assimilation, à la construction et à la maîtrise des connaissances et des compétences nouvelles. En surcroît du bon usage des données issues du contexte, l'expérience offre particulièrement à l'enseignant la capacité de développer son savoir-faire au savoir-agir.

Soit, nous pourrions toutefois estimer qu'il existe une différence entre les enseignants, ce qui relève généralement des compétences individuelles. Nous reconnaissons que l'héritage culturel et éducatif contribuent et de manière significative à l'enrichissement du patrimoine de l'enseignant. Ce que nous pourrions aussi le considérer comme un capital de savoirs, est régi par des connaissances qu'à bon escient va lui procurer un savoir-devenir ; un critère fort pertinent et distinctif entre les professionnels.

A un certain niveau d'aptitude, le changement est désormais inhérent à la crainte pour un enseignant qui a passé des années à façonner un profil professionnel. Il interpréterait le changement comme une déstabilisation, et même un risque à ne pas entreprendre. Il est de même pour l'enseignant qui a pris du temps et surtout d'énergie pour comprendre comment fonctionne le système d'enseignement, et est arrivé enfin à l'intégrer à son propre

mécanisme. Nous comprenons maintenant pourquoi cette prise de position de certains enseignants vis-à-vis de la réforme.

CONCLUSION
DE
LA PREMIÈRE PARTIE

Conclusion

Dans ce changement accru que voit le monde d'aujourd'hui vis-à-vis l'économie, la sociologie, la culture, l'éducation et bien d'autres domaines, un appel au savoir-agir est ressenti. Le professionnalisme est fortement sollicité par ces champs et organismes en / de développement. À cet effet, il nous paraît évident qu'en réponse à la réforme scolaire, une reformation du corps pédagogique devrait être proclamée. La généralisation du métier d'enseignant suppose en parallèle, l'intégration des procédures de développement de ce dernier, en suggérant principalement la formation qui se base sur le savoir-agir et le savoir-être au détriment d'une formation purement académique. Force de dire que, cette dernière n'offre que le savoir de type théorique pour tout un cursus. Or, ce savoir n'a aucun sens devant la complexité du milieu. Ce qui nous laisse déduire en parallèle, qu'il serait judicieux de les former au principe de l'action. Autrement, de doter les enseignants d'un savoir-actif qui s'imisce et se confond avec les données de la situation afin de parvenir au fond du problème pédagogique.

Une formation professionnelle consiste à incarner chez les stagiaires une réflexion sur leur pratique d'un côté. Et de l'autre, elle les aide à se construire un référentiel bâti sur un savoir-faire contextualisé et une éthique enseignante qui donne sens à son identité. En somme, la formation de l'enseignant ne devrait pas être une activité décrochée des pratiques scolaires, mais bien au contraire, elle devrait témoigner en pratique d'une gestion efficace et organisée de la classe.

Toute formation qui se voit efficiente suppose la focalisation sur l'effectif, l'artefact de la théorie ne contribue presque en rien quand il s'agit de l'action. Certes, elle pourrait se constituer comme modèle mais jamais en référence, car la théorie reste efficace dans son champ d'investigation, là où elle s'est élaborée. En revanche, sa transposition à d'autres situations ne relèverait pas d'un raisonnement scientifique ; pour être plus explicite nous considérons que chaque cas est un cas en soi (ne suppose aucune similarités, ni similitudes entre les groupes classe), chaque groupe d'apprenants ne renvoie qu'à lui-même, il pourrait y'avoir certaines ressemblances, certains traits en commun, mais elles ne suffisent pas pour autant à appliquer la même méthodes avec toutes les classes, pour l'unique raison qu'ils présentent des problèmes analogiques. Rappelons qu'il y'a une multitude de facteurs qui distinguent un groupe classe d'un autre.

Le professionnalisme édicte une certaine distanciation de la pratique. Une stratégie que le professionnel est censé déployer afin d'observer en mieux son action, d'avoir une vision panoramique des faits et un horizon assez large de théories indispensables qui s'offrent comme pratiques réfléchies à l'action. Nous estimons que le savoir enseignant qui est mis en valeur et exploité en pratique de classe, pourrait se formaliser en spectre d'activités pertinentes lors de la formation du stagiaire au principe de la rétrospection.

L'interprétation significative qu'effectuent les professionnels de la pratique sur les activités des stagiaires en formation, puisent des ressources psychopédagogiques et surtout celles didactiques. C'est pour cette raison que nous trouvons que ces professionnels de la matière agissent (en manipulant et réorganisant) sur les représentations des novices, en les menant à se focaliser sur les sources des problèmes, ou l'origine de l'échec de la démarche préconisée. Ainsi, cette manœuvre d'élucidation de réalité du contexte facilite aux nouvelles recrues l'assimilation et l'acquisition du sens de la pratique.

De ce que nous pourrions tirer de l'analyse des pratiques professionnelles, c'est qu'elles contribuent à l'acquisition de manière objective et consciente de l'identité professionnelle du stagiaire. Cette réflexion sur les interactions menées avec les apprenants favorise chez le novice un changement significatif de ses représentations et de ses fondamentaux. Cette modification qui affecte l'identité du stagiaire, s'opère d'abord à travers ses attentes qui sollicitent le soutien d'un expert. Il attend de lui des réponses à toutes les questions qui ont fait surface lors du premier contact avec le terrain. Les chercheurs ont remarqué aux premières séances de journées pédagogiques, que le stagiaire arrive submergé de faits incompréhensibles, des activités qui méritent d'être éclairées par un spécialiste du métier. Il se présente anéanti par l'échec d'un bon nombre de procédures engagées ; d'un côté et de l'autre, il sollicite une aide de la part d'un connaisseur afin de valider certaines de ses réussites.

Après plusieurs journées pédagogiques, le stagiaire arrive à comprendre enfin qu'il n'y a pas de prêt à porter ou de solution miracle, mais plutôt une forme de théorisation de la pratique. Elle consiste de prime à bord à tirer profit en analysant sa pratique, en d'autre terme, à en déduire un savoir professionnel qui résulte d'une réflexion consciente et pointu de ses actes.

**DEUXIÈME
PARTIE**

**LES FIEFS DE
L'APPRENANT**

Introduction

Il n'y a pas de solutions miracles en enseignement / apprentissage. Sinon, toute étude qui contredit cette logique ne pourrait être que description ou prescription hâtive. En ce sens, le travail à faire repose sur une démarche réflexive, il est gigantesque en moyen et complexe par les mesures stratégiques à déployer. Dans la pédagogie actuelle où l'autonomie de l'apprenant est revendiquée, entre l'offre et la demande, entre l'enseignement et l'apprentissage des langues, les compétences et les savoirs sont appelées à être innovées. Tout autant que la méthodologie qui devrait se réajuster en permanence avec l'ampleur de la finalité, car tout converge à l'appropriation de la langue étrangère.

Si nous admettons que la mission de l'école est de « préparer » les individus de demain, c'est qu'ils soient en mesure de confronter et de gérer toutes les dimensions de la vie active. C'est évident alors, que nous ne trouvons dans son cahier de charge un modèle de prêt-à-porter, un public scolarisé et au même temps, prêt à s'immiscer dans le monde du travail (productif au préalable). Manifestement, tous s'accordent à dire, les spécialistes en premiers, que les limites entre les compétences sont assez fluides, ou plutôt virtuelles. Ce qui laisse supposer qu'elles s'interagissent et se complexifient aux nombres des situations confrontées. Ce qui nous pousse à prétendre qu'elles sont beaucoup plus des savoirs-êtres que de simples préemptions à faire valoir en situations exceptionnelles. Cette conception faite de la compétence engage l'école dans un choix conceptuel subtil et délicat au même temps.

Faire apprendre des compétences n'est pas autant facile que ça en a l'air, pour certain c'est *arriver à faire une chose* ; pour nous, il insinue un peu trop de *valeurs* que de *représentations*. Son sens ne le tient guère de ces théories éphémères ou conçues à la hâte, ceux qui ont longuement nourries les méthodologies traditionnelles. Faire apprendre des compétences est désormais le péripète de l'école actuelle. En quête d'outils et de méthodes adéquates à la demande grandissante d'un univers si complexe et compliqué que la classe.

La compétence ; un terme qui paraît si simple à définir puis qu'elle est ubiquitaire dans tous les domaines confondus, son abondance ne fait pas d'elle une expression assez vague au point où nous pourrions la substituer à la faculté de faire. Nous pensons que la compétence est de caractère plus dense qu'elle s'y prête à une simple vulgarisation de sens. D'ailleurs, si nous voulions vraiment identifier sa valeur significative, nous pensons qu'il serait préférable de la chercher au niveau de la pratique effective.

Il faut savoir aussi que tout acte pédagogique nécessite un soubassement conceptuel à développer telle la compétence. Il faut admettre aussi que cette dernière est supposée être omniprésente chez les apprenants, - avant, pendant et après ces moments d'apprentissage - et serait fâcheux de l'ignorer et désastreux même en concevant une activité formative sans l'exploitation des dites compétences. Par conséquent, nous sommes entièrement conscients de sa pertinence à l'acquisition des connaissances, comme elle demeure un potentiel de haut niveau tant qu'elle s'y prête efficacement au besoin d'une entrée à chaque activité pédagogique.

Nous savons bien que le fait d'apprendre occulte un changement chez l'apprenant, si c'est la compétence qui représente le mode opératoire à la modification, nous aurons inéluctablement l'évaluation qui va se manifester comme un mode de distinction pour ce changement.

En cette partie de la recherche, nous allons essayer de dissiper certaines nuances qui brument sur des notions de base, et que nous tenterons pour le mieux de les élucider.

- Comment qualifier le commun accord entre enseignant et apprenant ?
- Que faut-il savoir pour évaluer objectivement ?
- Comment choisir un outil d'évaluation adéquat ?
- Comment exploiter l'erreur au profit de l'apprentissage ?
- Quels sont les dispositifs de remédiation ?

L'évaluation n'est pas une finalité en soi, mais le début d'un processus qui doit s'adapter aux habilités tridimensionnelles. Nous avons d'un côté le *savoir* qu'au bénéfice de l'acquisition des connaissances doit se complexifier au fur et à mesure que nous progressons dans le programme. D'un autre côté l'*apprenant* qui, de prime à bord, représente la pierre de voute de ce dispositif avec ses représentations, son profil, sa prédisposition ; et de l'autre, nous avons l'*enseignant* avec sa formation, sa méthode, son expérience, et sa posture.

CHAPITRE 1

De l'apprentissage,
des traits apparents

Introduction

Actuellement, entre l'offre et la demande un nombre impressionnant de dispositifs est mis en place afin de satisfaire les partenaires du monde professionnel. Dans cet univers, le privilège est loué à la compétence transversale au détriment de la spécialisation, pour la simple raison que les situations se caractérisent par l'inédit, et rare sont les cas où les schémas et les figures appris soient reproduits. La redéfinition de l'apprentissage a favorisé la mise en place d'un dispositif qui permet à l'apprenant la re-exploitation de ses compétences dans des situations très variées, ce dispositif serait encore meilleur s'il occultait en plus une connexité entre les disciplines scolaires. Des études psychologiques en bien démontrées que le principe de ré-exploitation ou le transfert des résultats acquis d'un contexte vers un autre escompté, est une piste garantie à un apprentissage réussi.

Nous savons déjà que les apprenants, et ce pour la majorité, n'arrivent pas à établir un rapport direct entre les multiples activités faites en classe et la production d'un écrit. Ils croient que la séance de compréhension du texte comme toute autre séance, tel le vocabulaire, demeure une activité en soi. Le sondage que nous avons effectué avec des étudiants de licence s'est résolue à un constat totalitaire que : le savoir répertorié dans les programmes scolaires est loin d'être perçu (par les apprenants à tous les niveaux confondus) comme une progression dans l'apprentissage, et reste un savoir cloîtré entre la formulation de la définition et l'exercice à faire. Ainsi, la conception méta (c'est-à-dire l'exploitation de ce qu'a été fait aux différentes séances en production écrite), ce à quoi l'enseignant est appelé à instaurer au près des apprenants, n'imprègne que peu ou peut-être pas les pratiques pédagogiques.

En outre, l'édification du savoir-faire par le biais de la transversalité des différentes activités faites en classe ne trouvent guère place dans les mesures enseignantes. De la sorte, de la lecture d'un texte à la production d'un écrit, des connaissances sont installées et qui de prime à bord devraient être appréhendés par l'apprenant. Ce qui nous mène à supposer que le projet d'écriture devrait être enclenché par un mécanisme de lecture. L'intérêt de cette tâche réside dans la motivation qu'elle crée chez l'apprenant afin de produire (ou du moins reproduire) un texte. D'ailleurs, la pertinence du choix du texte à lire est primordiale ; à ces thèses qu'il propose, aux techniques qu'ils déploient constituent des ressources d'aides de grandes valeurs pour l'apprenant. En surcroit, l'analyse de la situation de lecture consolide chez l'apprenant certaines représentations sur la façon dont leurs écrits sont perçus.

II.1.1. Les préceptes du contrat

Nous percevons à travers le terme contrat un certain intérêt qui relie des partenaires. Sa concréisation repose sur le principe que les droits de l'un font les obligations de l'autre et vice versa. « *« Contrat » - Convention conclue entre deux ou plusieurs personnes à l'insu de négociations. Le contrat implique une adhésion des différents partenaires au projet. Il suppose une obligation du respect de ses règles durant le déroulement de celui-ci et par conséquent la mise en place de procédures de contrôle du suivi.* »¹⁷⁷. Aux termes des modalités du contrat, nous pouvons déduire que les partenaires sont tenus par un précepte moral et matériel, et ce, après leurs consentements aux règles et aux exigences souscrites dans le contrat, ces règles consignent les droits et les devoirs de chacun. Les termes de ce contrat doivent être explicites et non équivoque afin d'éviter toute distorsion des tâches résultant d'une interprétation individualisée.

Au niveau des établissements d'enseignement, le contrat revêt un caractère assez spécifique. Ainsi, en développant et faisant preuve de compétences, l'apprenant ouvre droit à des certificats et des diplômes lui attestant de qualifications prometteuses, tel que remplir une fonction ou un métier.

II.1.1.1 Le contrat pédagogie

Cette forme de contrat relie les acteurs du champ pédagogique en un mode d'enseignement et d'apprentissage spécial. Il transgresse d'une certaine mesure les traditions qui gèrent la classe, et se fonde sur des recommandations bien explicites.

*« Inspiré des expériences de Parkhurst (1923) à Dalton (Massachusetts) et que l'on retrouve aujourd'hui dans les manuels de pédagogie sous l'intitulé de « plan Dalton ». [...] Le contrat pédagogique est alors considéré comme une « technique d'enseignement/apprentissage » qui permet à un enseignant de négocier avec un apprenant un travail personnel correspondant à un objectif déterminé. Par rapport à cet objectif, l'apprenant choisit lui-même la nature et la difficulté de la tâche qu'il souhaite accomplir. [...] Pour que l'élève puisse réaliser ce choix, cela suppose que le maître propose une série de situations différenciées face à un objectif précis. Il doit également mettre à la disposition de l'élève une structure d'encadrement. »*¹⁷⁸

¹⁷⁷ Francis Danvers, 700 mots pour l'éducation, In, Créer des conditions d'apprentissage, Philippe Jonnaert, Cecile Vander Borgt, Rosette Defise, Godelieve Debeurme, Stephan Sinotte, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.168.

¹⁷⁸ Philippe Jonnaert, Cecile Vander Borgt, Rosette Defise, Godelieve Debeurme, Stephan Sinotte, *Créer des conditions d'apprentissage*, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.172.

II.1.1.2. Le contrat didactique

En surplus aux partenaires du contrat pédagogie, la présence d'auxiliaires tels la gestion du temps, de l'espace et du savoir complètent les impératifs du contrat. Cependant, dans la mesure où, tout se dispositif est réaliser, mais si, l'enseignant ne change pas de méthode pour réexpliquer le cours, ne contrôle pas minutieusement les apprentissages, ne vérifie pas la réalisation de la tâche ou la résolution des devoirs, ne se tourmente pas pour l'atteinte des objectifs pédagogiques, ne fait pas de séances de remédiation et en cas où il l'aurait faite, ce n'est que par tradition, etc. Et si, l'apprenant ne révise pas ses cours ou se contente d'une simple relecture, recopie les solutions d'exercices de ses camarades, fait un survol des cours et reprend les exercices résolus sous peine d'échouer aux examens, etc. nous supposons que ces cas répertoriés ne sont pas isolés, nous pensons qu'ils sont la preuve d'un contrat aussi loin que nous pourrions le qualifier de didactique, il mène inéluctablement à l'échec scolaire. De ce fait, nous pensons que le contrat didactique est de nature implicite, il ne répond pas au terme du contrat dressé par la divulgation des droits et des obligations.

II.1.1.2.1. La relation des partenaires

Le contrat didactique est déterminé en premier lieu par la présence effective de l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Ce dernier représente l'objet de liaison des deux premiers et favorise leur interaction. Cette interaction met en exergue la redéfinition des rapports qu'entretiennent les acteurs du champ pédagogiques au savoir.

II.1.1.2.2. Interruption dans les relations

Le rapport établi dans un contexte didactique est en perpétuelle mouvance. L'histoire de l'enseignant en connaissances lui permet d'entretenir une relation au savoir différente que celle développée par l'apprenant. C'est évident, car ce déséquilibre significatif ressentie par les partenaires qui laisse le système fonctionner, c'est-à-dire si l'apprenant coupe son rapport au savoir (se révolte ou ne trouve pas une nécessité à l'apprendre) nous verrons que le contrat sera rompu, le même cas est possible en l'absence du savoir.

II.1.1.2.3. La valeur temporelle

Le rapport du tandem enseignement / apprentissage est limité à une double pérennité, où cette relation didactique se voit gérée dans un temps imparti. Ce dernier est continu et court en séance d'activité scolaire, lorsque l'apprenant tente de se procurer le savoir véhiculé instantanément en classe. Ce temps peut être long et discontinu lorsque l'apprenant

s'investi dans une acquisition des connaissances favorables à son développement, des connaissances requises pour en procurer d'autres.

II.1.1.2.4. Contrat et zone proximale de développement

Vygotsky propose les fondamentaux de l'apprentissage qui garantissent le passage de l'apprenant de l'état de dépendance à l'autonomie. Le théoricien a expliqué que l'acquisition des connaissances se fait de prime à bord par la médiation d'un adulte, un tuteur (ou même ses pairs qui en possèdent cette acquis) qui par le biais d'outils et de méthodes recèle chez l'apprenant un processus d'appropriation des savoirs. Une fois mis en place, ce processus va lui permettre d'aborder ses priorités, entre autre acquérir de nouveaux savoirs et même confronter des situations problématiques (liées à l'apprentissage) qu'auparavant il ne pouvait les résoudre seul. Dès lors, cette progression du dépendant à l'indépendant et nettement marquée par un contrat didactique rassemblant les partenaires en un temps proportionnellement momentané (entre acteurs) et durable (une fois l'apprenant livré à lui-même).

« Ainsi l'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuelle supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone proximal de développement. L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce de l'apprentissage sur le développement. »¹⁷⁹

II.1.1.2.5. La dévolution didactique

Le concept de « dévolution didactique »¹⁸⁰ a été spécifié par des études de Brousseau puis Jonnaert, quant à Michel Minder le terme prend le sens du « « refus positif » d'enseignant »¹⁸¹. En somme, nous pouvons retenir sommairement des définitions portées à ce concept, en tant qu'abstinence de la part de l'enseignant, qui met l'apprenant en situation sans alternative que celle qui l'engage à se construire lui-même son apprentissage, à se procurer lui-même des stratégies afin d'acquérir des connaissances ; sachant que nul n'est mieux placé pour désigner les besoins dont éprouve l'apprenant que par lui-même. A cette forme de dévolution Ph, Jonnaert explicite la procédure et définit la

¹⁷⁹ Lev Semionovitch Vygotski, *Pensée et langage*. In, *Créer des conditions d'apprentissage*, Philippe Jonnaert, & all, De Boeck, Bruxelles, 2003, p183.

¹⁸⁰ Michel Minder (b), op.cit., p.198.

¹⁸¹ Ibid. p.198.

posture de l'enseignant qui : « *volontairement, refuse de poser des actes d'enseignement pour que l'élève pose effectivement des gestes d'apprentissage. Dans un contexte de dévolution, l'enseignant devait dire à l'élève : « je refuse de faire mon métier d'enseignant pour que tu fasses ton métier d'élève ».* La dévolution didactique serait ainsi un de ces mécanismes de transfert de responsabilité du maître à l'élève, dans le processus de connaissance d'un savoir par l'élève lui-même »¹⁸².

Cependant, le principe de dévolution didactique ne peut être un engagement individualisé de l'enseignant, mais devrait être décrété par les partenaires au contrat didactique. Ce faisant, ce contrat peut être rompu à mesure de l'incapacité effective des apprenants à gérer leur autonomie et : « *seront, à leur tour, autorisés à réclamer une « contre-dévolution » s'ils ne sont plus en mesure de répondre aux attentes de travail autonome de l'enseignant, et celui-ci devra reprendre alors un rôle plus incitatif et facilitateur »*¹⁸³.

II.1.1.3. Dynamisme des situations didactiques

Si nous reprenons l'itinéraire de l'acquisition du savoir, nous allons constater qu'il s'agit d'une situation interactive tripolaire constituée de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir ; puis elle se termine en bipolaire entre l'apprenant et le savoir. Cette situation renvoie à ce que nous connaissons classiquement par le triangle didactique, actuellement elle est schématisée en une zone proximale de développement par Vygotsky. Cette description des faits de l'apprentissage, Philippe Jonnaert et ses collaborateurs la rapprochent « *aux trois niveaux de situation définis dans la théorie des situations de Brousseau (1986) : (1) partant de la situation didactique, l'élève, le maître et le savoir évoluent vers la (2) situation a-didactique et en arrivent, in fine. (3) à des situations non didactiques.* »¹⁸⁴

II.1.1.3.1. La situation didactique

Cette situation est établie selon la scène la plus classique des circonstances connues d'enseignement / apprentissage. Elle est conditionnée par un espace et un temps bien définis. Nous savons qu'en ces situations, l'enseignant doit afficher un objectif à atteindre et qu'en parallèle, les apprenants devraient développer des stratégies d'apprentissages et faire valoir de compétences spécifiques.

¹⁸² Philippe Jonnaert, *Dévolution versus contre-dévolution*, In, *Au-delà des didactiques, le didactique*, Raisky, C. et Caillot, M., In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder, (b), op.cit. p.198.

¹⁸³ Michel Minder (b), op.cit. p.199.

¹⁸⁴ Philippe Jonnaert, op.cit. p.185.

II.1.1.3.2. La situation a-didactique

Nous pourrions la comparer à une situation semi-directive, puisque l'apprenant ne sort pas du cadre de l'enseignement / apprentissage. C'est-à-dire, il reconnaît déjà les objectifs assignés, prend une posture d'autonomie, et essaye d'opérer seul mais sous le regard vigilant de l'enseignant. Dans de pareilles situation, il a été prouvé que l'apprenant fait appel à ses connaissances préalables afin d'en acquérir de nouvelles.

II.1.1.3.3. La situation non-didactique

Ce type de situation se base principalement comme les précédentes sur le transfert. Cependant, pour la situation a-didactique l'apprenant procède au niveau de la même discipline, qui se limite à la résolution d'exerces. Or, pour la situation non-didactique l'apprenant est confronté à des situations nouvelles et inédites, loin du rapport enseignant savoir mais juste apprenant-savoir. Faisant preuve d'analyse pertinente des conditions, il restitue les connaissances adéquates aux résolutions des problèmes (et le plus important en d'autres disciplines), ce fait du transfert des acquis et la transition interdisciplinaire marque la qualité de l'apprentissage.

En somme, selon Philippe Jonnaert et ses partenaires de recherche, ce qui caractérise les situations c'est le transfert des connaissances. Autre fait encore est que le temps est court (peut être limité) pour les situations didactiques et a-didactique, alors que pour les conditions non-didactique il est long (serait illimité). Finalement, nous supposons qu'en situation non-didactique que la décision sur l'apprentissage est rendue, et en cette même situation que le contrat didactique vient à terme.

II.1.1.4. La transposition didactique

La transposition didactique est d'abord un processus qui tient à la nécessité permanente d'adapter les contenus des programmes aux multiples états que revête le savoir scientifique actuel. Or, ce dernier est lui-même conditionné par les contraintes propres aux dispositifs et aux pratiques scolaires. Le mécanisme de cette transposition pourrait être décomposé en trois étapes bien définies par F. Halté¹⁸⁵. La première, a un rapport aux caractéristiques de la formulation du savoir scientifique même. Elles peuvent varier selon les lieux d'exposition et selon les orientations théoriques des précurseurs ; se pose à ce niveau le problème du choix des références théoriques, qui doivent être orientées par leur validité intrinsèque et par leur pertinence aux objectifs des programmes. La deuxième, concerne les

¹⁸⁵ Jean-François HALTE, *La didactique du français*, In, *Créer des conditions d'apprentissage*, Philippe JONNAERT et al, Ed. De Boeck Université, (2^e édition), Bruxelles, 2006, p. 174

transformations que subissent les savoirs empruntés lorsqu'ils sont insérés dans les différents textes pédagogiques propres à un système d'enseignement (programmes, manuels, fiches, etc.) ; nous les retrouvons aussi adaptés (découpés, reformulés et réorganisés) en fonction de la logique qui jonche ces textes. Et enfin, nous les retrouvons substitués en savoirs à enseigner. À ce niveau, nous sommes contraints de marquer une transition par les précieuses explications de Marc Durand : « *les connaissances constituant les disciplines scolaires sont disponibles (généralement sous forme de textes), préalablement à l'activité d'enseignement. Le propre de cette activité est de les rendre "enseignable", c'est-à-dire présentables aux élèves et assimilables par eux. Pour ce faire, il ne suffit pas de mettre ces élèves en contact avec ces connaissances. Il faut opérer sur elles un traitement qu'à la suite de Shulman, on peut caractériser comme suit : compréhension de la matière, puis transformation, instruction, évaluation, réflexion.* »¹⁸⁶

La troisième étape a une affinité aux nouvelles transformations qui se produisent lorsque ces savoirs arrangés sont disposés en séquences réifiés à la systématisation des théories didactiques. Redéfinies en savoirs enseignables, ils doivent leurs caractéristiques aux conditions particulières qui se manifestent pendant les activités effectives en classe.

II.1.1.4. 1. L'adaptation des contenus

Les disciplines scolaires et précisément les connaissances acquises dans un milieu institué, ne sont pas issus directement d'une vulgarisation scientifique, mais elles ont bénéficié de traitements et d'adaptation assez spécifiques. C'est pour cette raison que la démarche requise est considérée comme une transposition, Yves Chevallard a démontré que le savoir scolaire est reconstruit aux normes de l'enseignement et aux exigences de l'apprentissage, il rajoute qu' : « *Un contenu de savoir ayant été comme savoir à enseigner subit alors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement, est appelé la transposition didactique.* »¹⁸⁷

Nous pourrions peut-être reléguer à ce mécanisme de transition le principe du continuum, puisque le savoir élaboré par les scientifiques ne subit pas une altération catégorique, mais juste une réadaptation à la perception. Chevallard lui reconnaît – quand même – une double transposition : la première externe, effectuée à l'extrascolaire et est caractérisée par le

¹⁸⁶ Marc DURAND, op.cit. p. 175.

¹⁸⁷ Yves, Chevallard, *La transposition didactique*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder, (b), op.cit. . p.43.

passage du savoir savant au savoir à enseigner. La seconde est plutôt interne, c'est quand l'enseignant procède à l'élaboration de son cours.

Plus explicite, Philippe Jonnaert modélise la transposition didactique en une liste de procédures phasiques de raffinement du savoir. De cette liste, nous avons sélectionné les pertinentes, ainsi :

« Du savoir savant au savoir culturel

1. *Le milieu originel du savoir : C'est le domaine de la recherche scientifique, de la réflexion, mais aussi des expériences empiriques.*
2. *Le savoir dépersonnalisé : C'est le savoir décontextualisé (publications et communications scientifiques).*
3. *Filtres organisationnels : Ces filtres produisent un savoir organisé, savoir transportable dans une culture donnée.*

Le savoir, objet d'enseignement

4. *Le savoir de l'enseignant : En fonction des curricula scolaires, le professeur s'informe dans le savoir organisé.*
5. *Le savoir responsabilisé : Le professeur prend le savoir et le recontextualise en fonction de l'élève. Ce savoir devient objet d'enseignement (SOE).*
6. *Acquisition du SOE par l'élève : Le SOE devient objet de connaissance pour l'élève : savoir, objet connu (SOCE).*
7. *Utilisation par l'élève : Soit le SOCE est reconnu par l'élève de retour dans son milieu (le SOCE est utilisé et devient savoir pour l'élève, qui complète son information) ; soit le SOCE n'est pas utilisé par l'élève en dehors des situations scolaires, et il y a extinction progressive du SOCE.*
8. *Recontextualisation : Représentation du savoir par l'élève lui-même. »¹⁸⁸*

En synthétisant la procédure, nous pourrions avancer que le savoir savant élaboré dans son contexte d'émergence, se retrouve organisé en savoir formel (au niveau des programmes scolaires), et à la fin il sera perçue en savoir réel (représente l'objet de l'interaction pédagogique).

II.1.1.4. 2. Principe de l'insertion des contenus

Le principe de la progression pédagogique relève d'un côté de la nécessité de prendre en considération le savoir utile, et de l'autre, il est conditionné par le bon sens ; c'est-à-dire la façon dont est organisé l'enseignement à un niveau donné. Ainsi, pour répondre utilement à cette forme de progression, la didactique considère d'abord chaque objet d'enseignement en tant qu'élément doté d'une signification issue des modalités de son insertion (historique et synchronique) dans les différents systèmes scolaires. Par la suite, elle refonde l'apprentissage à travers la reconstruction du sens par l'apprenant. Sur ce, la didactique

¹⁸⁸ Philippe Jonnaert, *conflits de savoir et didactique*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder, (b), op.cit. p. 43.

examine enfin les modalités d'enseignement – apprentissage qui sont susceptibles de favoriser cette appropriation. Pour éclairer cette démarche, Philippe PERRENOUD stipule que : *«La transposition didactique est la succession de transformations qui font passer de la culture en vigueur dans une société (savoir, pratiques, valeurs, etc.) à ce qu'on retient dans les objectifs et les programmes de l'école, puis à ce qu'il en reste dans les contenus effectifs de l'enseignement et du travail scolaire, et enfin -dans le meilleur des cas- à ce qui construit dans la tête d'une partie des élèves.»*¹⁸⁹

II.1.1.4. 3. Les facteurs intrinsèques à la transposition

Le fait de transférer des objets de savoir du champ scientifique au champ didactique pourrait les faire couper du cadre déductif dont ils sont issus, et deviennent des savoirs institués. Par conséquent, ils ouvrent droit à des modèles de savoirs nécessitant des définitions explicites pour que l'exercice du contrôle social de leur apprentissage soit louable. Or, détachés du contexte théorique qui leur donne sens, les objets du savoir transférés à l'enseignement risquent de se constituer en savoirs scolaires qui n'ont guère rapports avec les savoirs savants. C'est alors, qu'intervient le didacticien pour exercer une vigilance épistémologique, c'est-à-dire de déterminer quelles sont les transformations qui sont nécessaires ou acceptables et celles qui sont à écarter, pour préserver l'essentiel du statut originel des savoirs empruntés.

Les préceptes indispensables à la démarche pédagogique représentent en revanche la base de données sur quoi devraient se bâtir les travaux des didacticiens pour élaborer un programme, ce dernier va lui-même influencer les préceptes évoqués par Patrice PELPEL:

« Pour mettre en place un enseignement, il est nécessaire de dépasser la simple lecture d'un programme et de se poser quatre questions pour en préciser l'objet :
-que doivent savoir, ou savoir-faire, ceux qui apprennent, au terme de l'apprentissage ? (quelle est la valeur ajoutée?
-quels sont les connaissances et les savoir-faire qu'ils doivent déjà maîtriser pour tirer profit de l'enseignement ? (définition des prérequis);
-que savent-ils réellement ? (évaluation des acquis, avant l'apprentissage et des compétences, après l'apprentissage) ;
*-que peut-on faire pour eux, et comment ? (choix des méthodes d'enseignement et des démarches d'apprentissage). »*¹⁹⁰

¹⁸⁹ Philippe PERRENOUD, *construire des compétences dès l'école*, Ed, USF, France, 2000, p.96.

¹⁹⁰ Patrice PELPEL, *Se former pour enseigner*, Ed. Dunod, 3^e édition, Paris, 2002, p. 08.

II.1.1.4. 4. Curriculum manifeste et curriculum caché

Le Curriculum manifeste représente tous les savoirs organisés et structurés afin de faire valoir un apprentissage répondant au système scolaire. Ce type de curriculum se rattache fondamentalement au programme d'enseignement et aux structures officielles.

Le curriculum *latent*, ou selon que V. de Landsheere lui préfère d'autres appellations comme celles de : « *caché* », « *implicite non intentionnel* », « *non enseigné* »¹⁹¹, est formé de connaissances spécifiques au contexte d'enseignement mais ne renvoie en rien au savoir savant, à une culture disciplinaire. Ce type de curriculum se manifestent en contexte scolaire à travers des connaissances repliées dans l'expérience de l'apprenant en savoir informel. Il s'agit pour ce phénomène, selon Philippe Perrenoud, c'est qu'«

- *on apprend à se prêter à l'évaluation d'autrui ; pas seulement celle du maître, mais aussi celle, de ses camarades de classe, [...].*
- *On apprend à satisfaire aux attentes du maître et des camarades pour obtenir leur estime. »*¹⁹²

II.1.1.4. 5. La confection des programmes

Parmi les tâches les plus ardues pour les spécialistes de l'enseignement est la conception du programme scolaire. Ils doivent prendre en considération de multiples facteurs et éléments et les mettre en un paradigme notionnel aptes à ce concrétisés en pratique ; ne citant que l'essentiels de ces composantes ; nous trouverons ceux qui sont liées au domaine de l'apprentissage, à l'apprenant, à la pratique effective ou le comportement escompté, etc. « *La confection des programmes devrait idéalement être confiée à des spécialistes de la programmation, entourés d'une équipe comprenant au moins un expert de la discipline, un homme du terrain, un philosophe, un psychologue, un pédagogue, un enseignant.* »¹⁹³. De l'ébauche à la mise en exergue du programme scolaire, l'équipe spécialisée devrait mettre en valeur aussi : le contenu soigneusement sélectionné, le document et la façon de le présenter et la manière de l'exploiter (y compris les supports dont il fait référence).

II.1.1.4. 6. La notion noyau

Au risque d'une surcharge cognitive, ou peut-être d'encyclopédisme comme préfère le considéré Michel Minder, des chercheurs de divers disciplines proposent la « notion-

¹⁹¹ Viviane De Landsheere, *le pilotage des systèmes d'éducation*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder,(b), op.cit . p. 26.

¹⁹² Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder. (b), op.cit. p.26

¹⁹³ Michel Minder, (b). op.cit. p.34.

noyau »¹⁹⁴, un concept novateur qu'à travers, les spécialiste de la programmation vise à développer des compétences au tour de connaissances interdisciplinaire. Il s'agit de sélectionner « *les objectifs les plus saillants et les mieux susceptibles d'être transférés. Cette identification des objectifs-noyaux suppose donc un travail didactique en profondeur* »¹⁹⁵

La validation de la pertinence du choix des compétences à développer, à travers les objectifs souscrits dans les programmes scolaires a suscité d'amples recherches. Nous retenons à cet égard le modèle D'Hainaut, que sous cinq volets, propose une liste de critères qui aident à vérifier et valider par la suite les compétences soigneusement élaborées :

« **1. Champ**

1.1. *Quelle est, dans la branche étudiée, la fréquence des cas d'application directe du comportement visé ?...*

1.3. *La fréquence de ces cas est-elle susceptible d'augmenter ou de diminuer au cours des prochaines années ? ...*

1.5. *Le comportement visé est-il adéquat dans tous les lieux où l'élève est amené à l'exercer ?*

1.6. *Quelle est la fréquence des problèmes nouveaux que le comportement visé peut aider à résoudre ?*

1.7. *Dans quelle mesure, le comportement visé peut-il aider l'élève à acquérir de nouvelles connaissance ou de compétences plus complexe ?*

2. Coût

2.1. *Quel temps faudra-t-il à l'élève pour acquérir le comportement visé ? ...*

3. Valeur

3.1. *Le comportement visé est-il indispensable pour acquérir un autre comportement ? ...*

3.3. *Quel avantage à long terme l'élève peut-il retirer e l'acquisition de cette compétence ? ...*

4. Retentissement affectif

4.1. *L'apprentissage ou l'acquisition du comportement visé auront-il un effet heureux sur la réceptivité de l'élève ?...*

5. Interactions

5.1. *L'utilité (produit «champ x valeur») de l'objectif est-elle grande ? »*¹⁹⁶

Si la définition des objectifs est un travail complexe, leurs sélections est d'autant importante, surtout quand un intérêt est mis en devance, celui de l'apprenant. Ghislain Creutz propose pour le choix des objectifs les critères suivants :

¹⁹⁴ Michel Minder, (b). op.cit. p.35.

¹⁹⁵ Ibid. p.36.

¹⁹⁶ Louis D'Hainaut, *Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder, (b), op.cit. , p. 37.

- « 1. L'objectif envisagé s'intègre-t-il dans un objectif à long terme lui-même dûment validé ?
 2. L'objectif examiné n'est-il pas déjà atteint ?
 3. L'objectif est-il adapté en fonction de la maturation et des prérequis ?
 4. L'objectif envisagé mérite-t-il priorité en fonction d'un des trois sous-critères suivants :
 Le fait de constituer un prérequis pour un apprentissage dûment validé par le crible de sélection.
 L'étendue relative du champ d'exploitation de l'apprentissage envisagé.
 L'objectif présente-t-il occasionnellement une valeur primordiale terminale stable ?
 5. L'objectif est-il ou pourra-t-il être rendu significatif aux yeux de l'élève ?
 6. L'objectif et sa méthodologie projetée aboutiront-ils à une compétence terminale stable ?
 7. Le coût de l'objectif envisagé est-il proportionnel à son champ d'exploitation probable pour la majorité des élèves ? »¹⁹⁷

II.1.1.4.7. Le rapport des contenus au contexte

En aval aux analyses minutieuses qui ont pris comme objet d'étude les conditions sous lesquelles les méthodes et les techniques d'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages attendus ; ces conditions englobent aussi le contexte concret de la structure d'une classe et les attentes sociales concernant le système scolaire. Suite à ces analyses, Benjamin.S. BLOOM déclare en imminents propos qu' : « *Il s'agit plutôt de déterminer ce qu'il est important d'apprendre dans les écoles et de trouver les moyens d'engager la motivation et les capacités de l'élève dans le processus d'apprentissage. C'est ici que se pose la question du choix des objectifs pertinents et de l'élaboration des programmes scolaires permettant d'atteindre les objectifs importants pour un élève, une école ou une société particulière.* »¹⁹⁸

II.1.1.5. Le programme scolaire, objet du contrat

Au début du 20^{ème} siècle, les démarches préconisées à l'enseignement des langues se sont révélées inefficaces. Justement, après l'avènement de nouvelles disciplines qui réfutaient les anciennes théories et méthodes d'enseignement utilisées jusqu'à lors. Telle la linguistique structurale qui avait élaboré de nouvelles méthodes d'analyse des langues en décrivant scientifiquement ces propriétés particulières, et remettant en cause les modèles de la grammaire traditionnelle. Ce fait a été aussi marqué par l'émergence de la grammaire

¹⁹⁷ Ghislain Creutz, *comment sélectionner et atteindre de objectifs pédagogiques valides*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder, (b), op.cit. p. 38.

¹⁹⁸ Benjamin.S. Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire* EDUCATION 2000, Ed. LABOR, Bruxelles, 1979,p. 209.

générationnelle et transformationnelle, ce qui a conduit enfin à l'instauration des bases de la linguistique appliquée. Une fois l'établissement d'un cadre scientifique, cette dernière a proposé la reformulation catégorique des programmes en y introduisant les notions et concepts, pour ainsi instaurer de nouvelles méthodes et stratégies d'enseignement visant la maîtrise des structures syntaxiques de la langue à acquérir.

Si cette démarche à trouver essor avec les méthodes dites traditionnelles, l'avènement de nouvelles approches et théories éducatives a prouvé autre chose, elle s'est révélée désormais moins efficaces que prévu. Justement, ce qui caractérise le plus ces récentes recherches pédagogiques, c'est bien leurs tenants qui se sont orientés vers l'apprenant pour en faire l'élément central dans la conceptualisation des programmes. toutefois, la tâche n'était pas au préalable si facile, elle recelait des contraintes lorsqu'il s'agissait de passer à la pratique, c'est ce que Michel Minder fait remarquer: *«le problème de l'établissement des programmes scolaires s'avère des plus complexe, car il se situe au point de convergence de multiples variables, dont il faudra trouver la synthèse: donnée axiologique, bien sûr, mais aussi données intrinsèques liées au domaine d'apprentissage, données liées aux caractéristiques des élèves, etc.»*¹⁹⁹.

Il s'est avéré désormais que l'appropriation du fonctionnement d'une langue en de véritables situations de communication requière des compétences plus diversifiées. Ce qui a obligé les concepteurs des programmes d'enseignement des langues, et principalement celles dites étrangères, à avoir recours à d'autres références théoriques, principalement du domaine de la linguistique ou ceux du paradigme contigu (sociolinguistique, psycholinguistique, etc.), tout en dogmatisant les activités qui se centrent sur la structure formelle de la langue. Cependant, ces activités étaient toutes dépourvues d'une bonne prise en charge du volet cognitif et de la capacité propre à l'apprenant en situation d'apprentissage formelle.

De l'autre côté, l'avènement de nouvelles théories psychologiques marquées exceptionnellement par les travaux de Piaget sur le développement cognitif. Ces théories se structuraient sur les modalités de fonctionnement des opérations intellectuelles ont contribué de manière significative à la réorganisation des contenus d'enseignement.

¹⁹⁹ Michel Minder (b), op.cit. p. 31.

II.1.1.5.1. Le contenu du programme

En essayant de faire le partage des niveaux de classes, une question pertinente tourmentait les chercheurs «*Que faut-il inclure dans un programme scolaire ?*” *Si le programme est relativement simple en ce qui concerne la scolarité élémentaire, il devient singulièrement compliqué dès qu'on dépasse les apprentissages de base, d'ordre surtout technique et opératoire.*»²⁰⁰. À posteriori aux théories qui se réfutaient mutuellement et qu'en pratique effective ont prouvé leur échec, se fut la création des didactiques des disciplines. À cet avènement, nous assistons à une nouvelle ère dans l'organisation des contenus scolaires. Ces didactiques se focalisaient principalement sur l'analyse des matières à enseigner en se référant aux multiples ramifications qu'elles pourraient en faire valoir (ethnique, politique, historique, etc.), puis elles se penchaient sur les modalités d'emprunt et d'adaptation des données scientifiques ayant trait aux contenus d'enseignement ou aux processus de développement psychologique de l'individu, qu'au bout du compte les tenants puissent réformer les programmes et les méthodologies.

II.1.1.5. 2. Programme et/ ou Progression

L'usage du dictionnaire est d'une valeur inouïe, surtout à usage disciplinaire ou à des fins de recherches. Au fait, la maîtrise des concepts est une condition sine qua none, si nous voulions s'immiscer dans l'un ou l'autre des domaines cités. En effet, Jean-Pierre Cuq propose dans son dictionnaire de didactique de français (LES) des définitions assez élaborées à bon escient. Pour notre cas, nous ne pouvons progresser rigoureusement dans notre travail de recherche sans la bonne gestion des concepts, et ce, ne peut se faire qu'à travers l'identification de leur sens. Ce faisant, de l'idée générale que nous pourrions faire du programme à celle qui est évoqué par un spécialiste de la didactique diffère énormément. Alors, en termes de spécialité ;

« Un programme est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. Ce mot d'origine grecque « (écrit à l'avance)» englobe divers sens courants : l'idée d'afficher ce qu'on veut faire, d'énoncer les caractéristiques fonctionnelles d'une architecture éducative, d'annoncer la thématique d'un travail dont les résultats seront ensuite évalués, [...]. C'est donc un plan d'action orienté et, par là même, une forme de projet : il recouvre une finalité (...), une projection vers l'avenir (...), une démarche. Mais il se présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire, comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation.

²⁰⁰ Ibid. p. 31.

Le programme proposé aux apprenants paraît alors être un produit plus qu'un processus. »²⁰¹

En complément de connaissances pertinentes à ce sujet, et dans le but d'éviter toute ambiguïté que pourrait recouvrir le concept précédemment évoqué ; nous trouvons qu'il est primordial de parachever avec un précepte central en enseignement telle la progression.

Donc, selon le même auteur :

« Les progressions d'enseignement ne conditionnent pas nécessairement les progressions de l'apprentissage, il convient de distinguer ces dernières (stratégies propres à l'apprenant) des progressions d'enseignement, qui renvoient aux stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs, culturels). [...], on proposa que le schéma de la progression ne soit plus cumulatif, mais spiralaire, ménageant retours en arrière, enrichissements et approfondissements. Le problème restait entier, entre autres raisons à cause de l'incompatibilité entre progression grammaticale, fondée sur les éléments de la langue, et progression de type notionnel fonctionnel, basée sur des actes de paroles. »²⁰²

II.1.1.5. 3. Le cursus spiralaire

Les adeptes de la didactique ont eu le temps de prouver à chaque occasion qui se présente, occasion à valeur scientifique, qu'apprendre ne peut se confirmer au premier contact avec le savoir. Nous savons déjà que la connaissance est, par définition, un savoir dont nous pouvons lui administrer la preuve. Et pour se faire, il nous faut un moment de raisonnement et de réflexion qui succède le moment de l'acquisition du sens du savoir objet. Car, les spécialistes des stratégies d'apprentissage gardent le premier moment pour la découverte. C'est pourquoi : *« l'apport indirect de Vygotsky à la théorie du cursus n'est, par contre, pas négligeable. Sa conception d'un « double développement » renforce l'idée contemporaine d'un cursus spiralaire »²⁰³.*

II.1.1.5. 3.1. Rapport cursus - développement

Evoquer le cursus spiralaire nous mène inéluctablement à penser aux stades de développement. Force de dire que nous n'envisageons pas de chercher qui a raison, Piaget ou Vygotsky, mais ce qui nous intéresse Ipso facto c'est la vérité. Vygotsky rappelle que chaque capacité du domaine cognitif fait deux fois son apparition lors du développement de l'enfant. Elle se présente pour la première fois sous la tutelle d'un adulte (médiateur,

²⁰¹ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International, Paris, 2003.p. 203.

²⁰² Ibid. p. 204.

²⁰³ Michel Minder, (b), op.cit. p.100.

accompagnateur, facilitateur,...), puis elle refait surface en pratique individualisé et sera considéré de suite comme acquise.

« L'activité mentale ne commence jamais par l'ordre et la clarté, elle commence par la confusion, l'approximation, la superficialité. Ce n'est que peu à peu qu'elle débouche sur la compréhension, la synthèse qui organise, met chaque chose à sa place et réalise la compréhension. Nous commettons la lourde erreur de croire qu'un enfant doit maîtriser chaque chose complètement, embrasser la totalité d'un sujet, éviter l'approximation avant d'aborder le sujet suivant. [...]. Ce dont l'enfant est capable, c'est de saisir, au terme d'une expérience, un noyau de compréhension, une première lueur, une première approximation que des expériences ultérieures rendront plus solide, plus explicite, plus précise. La volonté, trop souvent manifeste, de présenter à l'enfant, pour chaque leçon, une structure complète et systématique d'idées incluant les fondements d'un sujet quelconque est une volonté dans espoir qui ne peut conduire qu'au verbalisme. [...], c'est se bercer de redoutable illusions et nier toute la psychologie. »²⁰⁴

Michel Minder aborde le sujet de manière générale, il évoque le processus mental qui le statuerait en connivence avec Piaget (à chaque âge il y a un apprentissage). Cependant, ses propos amplement détaillés sur la spiralisation le mettent sans hésitation au rang de Vygotsky. Ainsi, il argumente sa position en disant que : *« la « spiralisation » de l'enseignement est une procédure qui consiste à établir un cursus récurrent : une même matière est abordée à différents moment de la scolarité, ce qui permet de l'éclairer et de l'approfondir de façon différente à chaque reprise, en fonction de l'état de développement et de la motivation des élèves. »²⁰⁵*

II.1.1.5. 3.2. Le cursus spiralaire et processus d'intégration

Par ces procédés, le cursus spiralaire permet une progression harmonieuse dans l'acquisition des compétences, et ce par le passage du niveau de la perception à celui de la maîtrise, franchissant ainsi toutes les entraves qui peuvent nuire à l'apprentissage. Cette stratégie peut paraître une ramification au constructivisme ou socioconstructivisme, quand les connaissances sont enchâssées autour d'une centrale. Cependant, l'intégration recèle beaucoup plus un penchant au cognitivisme, la procédure déployée est de rendre l'apprenant apte à accepter l'apprentissage par le biais de la complexification. Burner²⁰⁶ atteste d'une nécessité de proposer aux apprenants nouvellement scolarisés, des idées substantielles sur lesquelles une pratique réflexives de l'enseignement viendra l'amplifier.

²⁰⁴ Ibid. p.101.

²⁰⁵ Ibid. p.101.

²⁰⁶ Ibid. p.102.

Ce système en spirale de la pratique enseignante est validé par Gérard Vergnaud lorsqu'il déclare que :

« La lenteur du développement des connaissances est dangereusement mésestimée par les enseignants, les parents et les programmes. Par exemple, on considère trop souvent qu'un chapitre de mathématique qui a été étudié doit être compris, au moins par une proportion importante des élèves, et qu'on peut donc le considérer comme acquis l'année suivante. Toutes les recherches empiriques montrent, au contraire, qu'il serait beaucoup plus sage de revenir sur les mêmes choses année par année, en allant un peu plus en profondeur à chaque fois et en introduisant des situations de plus en plus complexes, contenant de nouveau aspect, plus puissant, d'un même concept. »²⁰⁷

II.1.1.6. L'objectif pédagogique

D'amples recherches se sont engagées à définir un objectif pédagogique, et la plus pertinente est celle retenue par Michel Minder du dictionnaire des concepts clés : « *un objectif est un énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action* »²⁰⁸. À cette logique définitoire, nous pourrions lui attribuer l'intention visée, l'articulation de l'action et le comportement à établir à travers la réalisation de l'objectif envisagé.

II.1.1.6.1. Pourquoi définir les objectifs pédagogiques

Si nous analysons de prêt les tâches effectuées au quotidien, nous allons percevoir que leurs réalisations sont subordonnées par les objectifs mis en exergues. C'est comme nous sommes par nature programmés à faire des activités qui sous-tendent à des procédés bien structurés et systématisés.

Le travail en classe répond à des préceptes plutôt dogmatiques, l'éducation disait Suzanne Clause « *est une action poursuivant des objectifs ; faute de quoi elle n'est qu'absurdité et agitation stérile* »²⁰⁹. Ainsi soit-il, déterminer des objectifs est primordial et argumente l'intérêt pédagogique de se doter d'objectifs afin de valider les acquis, les requis et les savoirs dispensés. Dans ces conditions, tout discours est prononcé en faveur de disposer d'objectifs afin de réussir un enseignement sans pour autant s'immiscer dans une pédagogie par objectif hautement déclarée.

²⁰⁷ Gérard Vergnaud, *Apprentissage et didactique, où en est-on ?*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder (b), op.cit. p. 102.

²⁰⁸ Raynal, F et Rieunier, A, *pédagogie, dictionnaire des concept clés*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder (b) op.cit. p. 27.

²⁰⁹ Suzanne Clause, *la flamme au vent*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder, (b) op.cit. p. 22.

Disposer d'objectifs d'enseignement consolide le partenariat établi entre les acteurs du champ pédagogique, ils sont considérés comme des outils plus que tangibles pour concrétiser le contrat didactique et faire la part des responsabilités de chacun.

II.1.1.6.2. Rationalité de l'objectif

Nous pensons que l'objectif est l'anticipation sur la compétence. Donc, afin de parvenir à développer un savoir-faire chez l'apprenant, un système doit se mettre en œuvre. Franc Morandi reconnaît en ce dispositif une méthodologie par objectif, au fait c'est : « *une première étape de rationalisation qui se donne pour devis de « nommer les comportements attendus », et participer à un mouvement de clarification dans la pédagogie pour une meilleure efficacité interne. L'objectif, qui n'existe pas indépendamment de l'activité qu'il contribue à organiser, exprime une intention pédagogique, fondée sur le contrôle par le résultat (évaluation), mais aussi une conception de l'objet à apprendre. Ce qui est nouveau et méthodologiquement important, c'est de régler (...) un dispositif d'enseignement-apprentissage sous l'angle de l'effet de l'action pédagogique.* »²¹⁰

Lorsque l'enseignement traditionnel a reconnu la nécessité du changement, il s'est converti à une pratique plus rationnelle. Il a opté alors pour une méthodologie de travail plus adaptés aux nouvelles circonstances. Des circonstances imposées par le principe de la centration sur l'apprenant. Ainsi, opérer par des objectifs, rend la pratique pédagogique plus rigoureuse en leur offrant l'opportunité de sélectionner l'objectif d'abord, de vérifier s'il est atteint ensuite, et enfin prendre des mesures sur les suites à faire. La dernière étape est très importante, car tout qui va suivre va se bâtir sur elle, soit des remédiations, soit des cours, soit des activités décrochées ou de progression. Force d'admettre que « *la méthodologie par objectif propose une organisation du travail pédagogique allant dans le sens d'une « logique de l'apprentissage.* »²¹¹

II.1.1.6.3. Principe de classification

Lors des examens, l'outil de classification des questions se fait d'abord par domaine d'activité (décrire et définir font appels à des procédures différentes), puis par la hiérarchisation des activités intellectuelles selon le niveau de difficulté propre à chaque domaine. Le domaine *cognitif* recouvre tout ce qui fait appel à la connaissance, aux activités intellectuelles, aux démarches de la pensée ; alors que le domaine affectif

²¹⁰ Franc Morandi, *Modèles et Méthodes en pédagogie*, Nathan, Paris, 1997, p. 81.

²¹¹ Ibid. p. 82.

recouvre tout ce qui relève de la valorisation des attitudes vis-à-vis d'un individu, d'un objet ; cependant, le domaine *psychomoteur* assimile toute activité physique ou motrice.

II.1.1.6.4. La pertinence du choix

S'il n'est pas difficile de proposer des objectifs d'enseignements, il est plutôt délicat de choisir des objectifs pertinents liés à l'apprentissage. Nous pourrions être orientés dans un tel choix par l'examen de l'intérêt que peut présenter un objectif par rapport au contexte dans lequel il doit s'insérer, le temps qu'il lui est imparti et l'effort que suppose l'acquisition du comportement retenu. Il faut enfin signaler que les objectifs ne sont pas isolés, qu'ils font partie d'une progression. C'est donc aussi de leur classification, de leur hiérarchie qu'il importe de tenir compte. Les taxonomies que nous proposons de faire appels dans ce présent travail de recherche constituent précisément de telles classifications. Elles devraient à la fois aider aux choix et à l'organisation des objectifs éducatifs et de suite à les évalués.

II.1.1.6.5. Vers l'opérationnalisation des objectifs

Jusqu'à l'heure actuelle, un bon nombre de travaux de recherches ont été et restent toujours des acquis fructueux à l'enseignement. Ils corroborent les pratiques pédagogiques et jugent de la qualité de l'apprentissage. Le bénéfice de ces recherches réside dans l'originalité des taxonomies pédagogiques, en commençant par la cognitive du célèbre docimologue américain Benjamin S. Bloom. Ainsi sa thèse émanait des études effectuées sur des questions proposées par des enseignants lors des examens. Il a constaté que par abstraction à l'objectif qui était commun et unique, la procédure du traitement des sujets proposés étaient totalement différentes. De ce fait, quel que soit la stratégie à déployer nécessite un point focal, sur quoi il faudrait définir un objectif unique de maîtrise et faire varier les efforts d'apprentissage des apprenants pour conduire chacun d'eux à la réalisation d'une tâche déterminée, de la construction d'un savoir jusqu'à l'aboutissement à un niveau supérieur de réussite. Bloom s'interrogeait alors sur la nature psychologique des objectifs éducatifs à atteindre. Les programmes scolaires, avec leurs longues listes de notions, ne permettaient pas cette régulation pédagogique, car ils ne précisent pas ce que devraient faire les apprenants à propos de ces contenus. La taxonomie des objectifs cognitifs cherche à offrir des points de référence plus opérationnels.

Ce que nous constatons actuellement dans les pratiques enseignantes, c'est qu'ils s'avisent à prendre comme repère de l'atteinte d'un objectif, l'application d'une compétence dans une situation définie en évolution vers des objectifs opérationnels (qui se rapprochent de réalité

extrascolaire). L'objectif à atteindre est alors conçu comme un point de repère lointain, il peut rester une visée utile pour orienter une progression, même si nous ne pouvons jamais prétendre l'avoir atteint parfaitement. C'est pourquoi, la recherche pédagogique actuelle s'efforce de développer des procédures qui situeraient l'apprenant par rapport à deux types d'objectifs confondus dans certains cas ; il s'agit de la compétence et de la performance.

II.1.1.6.5.1. Le mode opératoire

Pour rendre les objectifs opérationnels, il est indispensable de questionner d'abord les capacités nécessaires. Mais une autre raison qui rend faveur à ces dernières, c'est qu'elles se constituent comme fondations aux compétences. Vu le rôle des capacités pédagogiques, Michel Minder identifie l'intérêt d'une taxonomie en plan hiérarchisé d'opérations mentales qui dépendent de plusieurs facteurs, ne citons que la plus importante, il s'agit d'une : « *Incitation au « nivellement par le haut », l'analyse taxonomique suggérant des niveaux de capacité élevés (analyser, synthétiser), alors que les maîtres sont additionnellement tentés de privilégier les activités de bas niveau (répéter, mémoriser).* »²¹²

L'analyse taxonomique a prouvé que, nous pouvons fixer des objectifs pédagogiques différents à partir d'un seul et même support didactique, c'est-à-dire que nous pourrions progresser dans des thèmes variés en abordant le même sujet. Dans un sens plutôt pratique, nous dirons que les enseignants ont cette opportunité de faire valoir une compétence par rapport à une autre, avec un seul souci ; l'objectif à atteindre.

Nous savons que l'analyse taxonomique du domaine pédagogique à répertorier trois paradigmes : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Ces derniers se regroupent en : « *deux grandes rubriques : « les capacités instrumentales » (Bloom et Dave), et les « capacités relationnelles » (Krathwohl)* »²¹³

- Les capacités instrumentales :

Elles ont pour fonction l'activité intellectuelle et les stratégies cognitives. Leur champ d'action se situe au croisé des disciplines, dont ils se constituent en concepts de références indispensables à l'acquisition des compétences.

Les opérations cognitives ont sollicité d'amples recherches afin de les classer, des pédagogues ont proposé des taxonomies très variées des capacités identifiées :

- *Bloom : Connaissance – Compréhension – Application – Analyse – Synthèse – Evaluation.*

²¹² Michel Minder (b), op.cit. p.51.

²¹³ Ibid. p.52.

- *Dave : Imitation – Manipulation – précision – Structuration – Naturalisation.*
- *Krathwohl : Réception – Réponse – Valorisation – Organisation – Caractérisation.*
- *Guilfofrd : Cognition – Mémoire – Production convergente – Production divergente – Jugement.*
- *D'Hainaut : Communiquer – Traduire – Prendre et traiter de l'information – Trouver des relations dans son environnement – Apprendre – S'adapter – Abstraire – Expliquer – Démontrer – Prévoir – Déduire – Mettre en valeur des modèles – Résoudre des problèmes – Imaginer – Juger – Evaluer – Choisir – Décider – Concevoir un plan d'action – Transformer – Organiser – [...].*
- *De Vecchi : Reconnaître – Anticiper – Se décentrer – Analyser – Synthétiser – intégrer – Dialectiser – Diverger.*
- *Meirieu : Déduire – Induire – Dialectiser – Diverger.*²¹⁴

- **Les capacités relationnelles :**

Pas moins évidentes que les précédentes, ces capacités omniprésentes dans le composite du comportement humain, représentent le noyau d'instauration de savoir être et de savoir devenir. L'affective est l'autre face du cognitif, ainsi le savoir conçu à la mesure de ces modèles, aura forte chance de s'amplifier en connaissances.

II.1.1.6.5.2. Processus d'enseignement et objectifs d'apprentissage

Le pouvoir de résoudre les problèmes éducatifs détermine sa fiabilité, sa consistance et sa portée sera lointaine. Ainsi soit-il, Franc MORINDI argumente : « les systèmes éducatifs doivent axer l'enseignement sur des objectifs, sous peine d'arbitraire, de prise de pouvoir, de déviation. »²¹⁵

Les sciences de l'éducation cherchent à atténuer tous les problèmes qui peuvent entraver la systématisation de l'enseignement - apprentissage, les nouvelles théories qui en découlent insistent sur l'ajustement du processus de l'enseignement avec les objectifs d'apprentissage. Cette équation requière une nouvelle démarche pédagogique en adéquation avec les exigences actuelles du public apprenant. En outre, les étapes suivantes en résument la procédure : « 1- l'objectif est toujours formulé en fonction de celui qui apprend,

2- ensuite, l'objectif doit être spécifique ; c'est-à-dire que la capacité en question doit être exprimée par un verbe qui ne permette pas divers interprétations,

3- le résultat attendu doit être décrit sous forme d'un comportement observable. »²¹⁶

²¹⁴ Ibid. p.53.

²¹⁵ Franc Morindi, op.cit. p. 82.

²¹⁶ Patrice Pelpel, op.cit. p.17.

La pédagogie par objectif se focalise sur un résultat à atteindre, qui est le perfectionnement des compétences des formés. Nous estimons que ce résultat ne pourrait être facilement atteint que si l'objectif soit au mieux perceptible et défini. À priori, la qualité de l'enseignement et pareillement de l'apprentissage se déduisent clairement des objectifs bien énoncés. Ça implique que les travaux relatifs à la pédagogie par objectif se dessinent en aval de l'instauration des objectifs. Etant à la base de tout processus de production, ces derniers ont suscité un investissement démesuré de la part des didacticiens. Le cas de Christine TAGLIANTE que nous venons de cumuler à partir de ses ouvrages l'essentiel à ce sujet, où elle soutient le fait que : « *l'analyse par objectif, dérivée de PPO et appliquée à l'éducation, a permis de clarifier l'ensemble du système éducatif, depuis les finalités attribués à l'enseignement jusqu'à l'évaluation de celui-ci.* »²¹⁷. Et elle corrèle dans un autre ouvrage que : « *L'analyse par objectif nous a appris à démultiplier un objectif général en autant d'objectifs spécifiques que nécessaire pour que la maîtrise de cet objectif général soit atteinte. Mais par essence un objectif général n'est pas assez ciblé pour pouvoir être directement évaluable, il est trop général. Les objectifs spécifiques qui en sont issu le seront, eux, lorsqu'ils auront été opérationnalisés, c'est-à-dire reformulés en fonction de l'évaluation.* »²¹⁸.

Dans une étude approfondie sur les caractéristiques des objectifs pédagogiques, Patrice PELPEL fait ressortir que la principale d'entre elles vis-à-vis de l'apprenant est que l'objectif soit opérationnel d'abord. Le théoricien précise aussi qu'il doit être utilisable : « *c'est-à-dire communicable en des termes non ambigus; il doit en particulier pouvoir faire l'objet d'une communication sans sous-entendu ou malentendu entre celui qui organise l'apprentissage et le plus souvent l'évalue (le professeur) et ceux qui le réalisent (les élèves); mais il est opérationnel aussi, dans la mesure où ce qu'il décrit, est une opération que l'apprenant doit être capable d'effectuer, cette opération étant attestée par un comportement qui en est le résultat.* »²¹⁹

II.1.1.7. Pédagogie de la réussite et objectif d'action

Suite aux entretiens que nous avons effectués au préalable de la présente recherche, la majorité des propos d'enseignants tenus à l'égard des objectifs nous ont conduits à déduire qu'il existe une réelle confusion sur la définition exacte de l'objectif. À leur sens, l'objectif

²¹⁷ Christine Tagliante (b), *l'évaluation et le cadre européen commun*, Ed. CLE international, Paris, 2005, p. 20.

²¹⁸ Christine Tagliante (a), *l'évaluation*, Ed. CLE international, Paris, 1991, p. 11.

²¹⁹ Patrice Pelpel, *op.cit.* p. 16.

est le contenu à réaliser ; ou l'action envisagée par l'enseignant qui devrait découler de l'interprétation du programme (pour ce cas, nous avons pu repérer qu'il s'agit d'une interprétation plutôt individualiste du programme). Et selon d'autres, il s'agit d'une préparation à l'évaluation, une conception qui remet en cause les fondements de la pédagogie par objectifs. Nous pensons à cet effet que les limites entre fins et moyens ne sont pas bien distinctes, nous reconnaissons que le tandem objectif-évaluation est justifié par une liaison liminaire mais la priorité de l'un par rapport à l'autre dans une situation d'apprentissage devrait être à l'abri de toute ambiguïté.

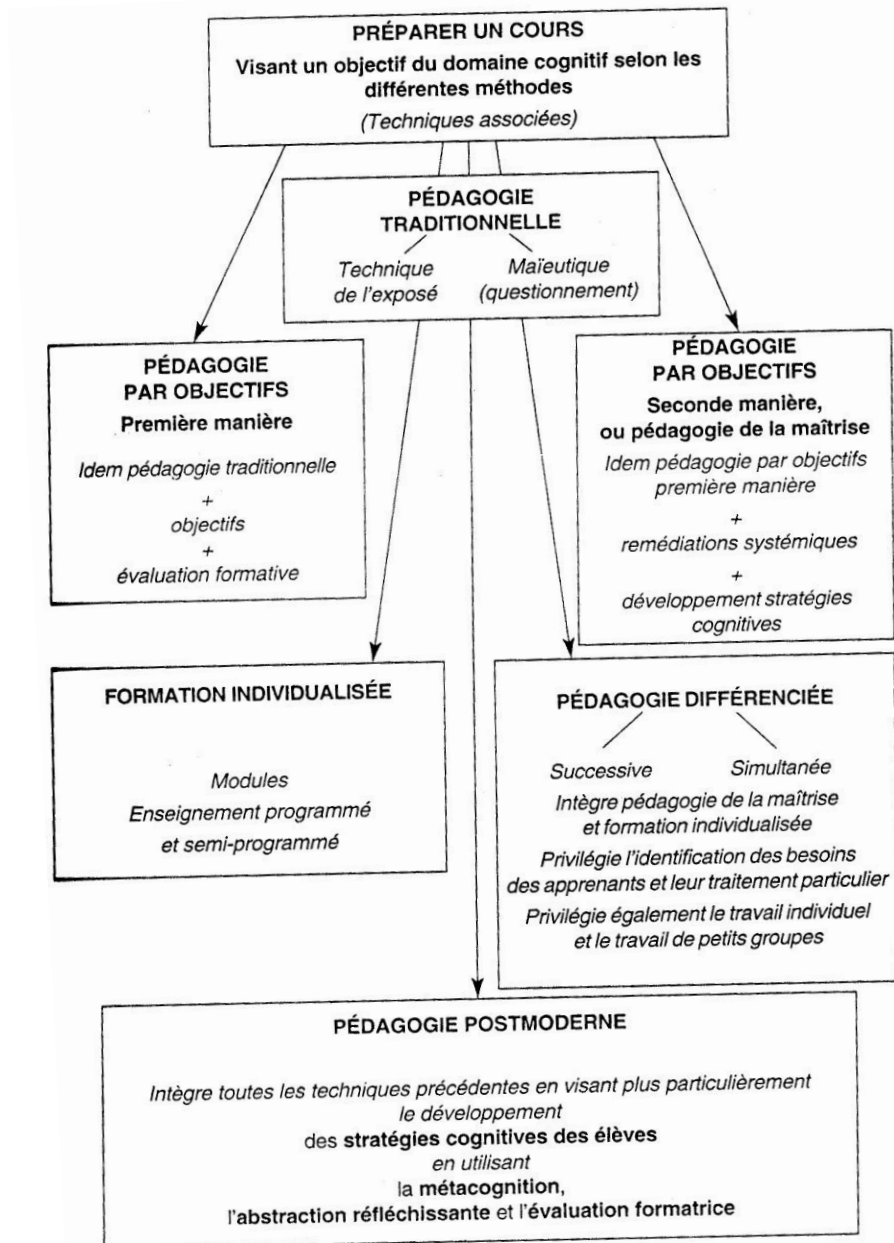
« Une fois que nous avons cerné l'objectif, il importe de vérifier qu'il n'est pas utopique. Pour cela, nous devons nous livrer à une recherche et à une analyse des moyens nécessaire pour atteindre cet objectif, sans pour autant élaborer tout de suite un plan d'action. Nous devons ensuite nous demander si nous sommes en mesure ou non de mettre en œuvre ces moyens au moment voulu. Lorsque nous nous rendront compte que nous sommes à même de réaliser notre objectif, notre motivation s'entrouvre renforcée et nous sommes plus confiants dans notre réussite. »²²⁰

En préparant son cours, l'enseignant de langue vise probablement un objectif à atteindre, et qui devrait être principalement de l'ordre du cognitif. À travers cette activité, l'enseignant veut certainement développer une pratique intellectuelle chez ces apprenants. Ainsi, Bloom répertorie les objectifs pédagogiques susceptibles à être atteints dans un « *domaine cognitif* »²²¹ est en fait surgit six niveaux de pratiques intellectuelles. Selon Alain Rieunier il s'agit de :

- **la connaissance** : pour une activité qui repose sur un apprentissage par cœur.
- **la compréhension** : pour l'activité d'explication (de fait, phénomène ou autres) qui suscite de l'apprenant un réemploi de ses propres termes.
- **l'application** : quand l'enseignant vise à rendre les apprenants capables de réemployer un principe.
- **l'analyse** : pour les activités qui incitent l'apprenant à dégager des hypothèses, des éléments de données factuelles.
- **la synthèse** : pour un travail de compte-rendu.
- **l'évaluation** : pour les travaux qui permettent à l'apprenant de justifier ses jugements de valeurs.

²²⁰ Marie-Françoise CHesnais, *Vers L'autonomie l'accompagnement dans les apprentissages*, Ed. HACHETTE, Paris, 1998, p. 99.

²²¹ Alain Rieunier, *Préparer un cours*, ESF éditeur, Paris, 2000, p.22



Alain Rieunier²²² corrobore sa synthèse sur les objectifs en les rapprochant aux différentes pédagogies qui marquent l'évolution du système enseignement- apprentissage.

II.1.1.7.1. La pédagogie traditionnelle

Malgré bon gré, des pratiques enseignantes persistent et sont ancrées même dans leurs comportements quotidiens, nous trouvons toujours dans les classes de nos écoles :

- « - un maître qui parle devant des élèves qui écoute ou qui font semblant ;
- un maître qui pose des questions à l'ensemble de la classe à partir d'un matériel quelconque, texte écrit, schéma, objet réel, image, etc., et des élèves qui tentent de répondre à ces questions. C'est l'enseignement frontal participatif, la fameuse maïeutique socratique.

²²² Ibid. p. 30

Dans les deux cas, il s'agit de pédagogie traditionnelle, c'est à dire d'une pédagogie centrée sur le maître. Le maître est centré sur son propre discours et se réoccupe relativement peu de ce que pensent les apprenants. »²²³

II.1.1.7.2. La pédagogie active

Son apparition a révolutionné le monde de l'enseignement, et principalement celui de l'apprentissage. Ce fut un temps où, l'enseignant profitant de son statut et du pouvoir qui lui a été relégué, dominait la scène de la classe ; le savoir ne manquait pas autant d'importance. Par la pédagogie active, la parole est désormais rendue à son propriétaire, à savoir l'apprenant. Il est devenu le centre des pratiques pédagogiques, l'enseignement par cette mesure s'est replié au rang du fidèle serviteur et prompt à ses besoins. Pour le savoir, le changement était radical, non seulement il suit la progression logique, concomitante à la croissance psychologique de l'apprenant, mais doit aussi prendre en charge sa tendance et ses capacités individuelles.

II.1.1.7.3. La pédagogie par objectif

En cette pédagogie, l'enseignant focalise de prime à bord sur l'objectif à atteindre, quelle apprentissage serait-il en mesure de réaliser à travers cet objectif ? Quelles sont les étapes à suivre afin d'y parvenir ? Puis quels sont les outils qui vont lui permettre à atteindre l'objectif précédemment dressé ? Et pour ce faire, l'enseignant devrait prendre en considération les conditions favorables pour que le dispositif mise en place suscite l'intérêt des apprenants et rendrait possible et efface même leur volonté d'agir.

II.1.1.7.4. La pédagogie de la maîtrise

Ce type de pédagogie consiste à mettre en évidence les sous-objectifs opérationnels qui rendent possible la réalisation des objectifs généraux. Ces derniers devraient être clairs et perceptibles par la totalité des apprenants. Bien entendu, une évaluation plutôt formative est mise en œuvre dans ces conditions pour une éventuelle remédiation dispensée aux apprenants qui n'ont pas réalisés la tâche demandée, ou aboutis à l'objectif visé.

II.1.1.7.5. La pédagogie différenciée

De part ce qu'il est propre aux pédagogies précédentes, celle-ci se penche sur le mode d'apprentissage individualisé, c'est-à-dire la spécificité de chaque apprenant dans la perception de l'apprentissage. Et de la sorte, par cette différenciation adoptée l'enseignant use de méthodes et propose des supports pour que tout un chacun y trouve un modèle qui répond au rythme de son d'apprentissage.

²²³ Ibid. p.43.

II.1.1.7.6. La pédagogie inversée

Depuis la revalorisation du lien ou plutôt l'interaction enseignant apprenant, et des pédagogies se sont succédées pour donner un cadre pratique aux recherches didactiques. Actuellement, les recherches en psychologie cognitive ont démontré que le fait d'enseigner ne prouve en rien qu'il y a impérativement eu apprentissage. En outre, ils définissent le fait d'apprendre par l'action de l'apprenant dans la construction et l'acquisition de la connaissance. Ainsi, ces recherches viennent de rétablir en parallèle le rôle de l'enseignant, ils n'optent plus pour l'enseignement transmissif, vu qu'il n'offre que peu d'opportunité à l'apprenant pour qu'il puisse manifester une volonté à apprendre.

Ça fait déjà longtemps qu'une connivence est installée entre l'apprentissage et l'exploitation des ressources du contexte. Désormais, cette connivence commence à se dévoiler et se concrétiser progressivement depuis la découverte de l'imprimerie à l'intégration du TICE au contexte scolaire. Cette technologie a pris la relève de certains outils, qui commencent de se retirer du champ de besoin de l'apprenant. Nous pensons que c'est pareil pour les méthodes et les techniques, qu'au risque d'être dépassées, devraient s'adapter à cette innovation. Cette situation a bien suscité l'intérêt des spécialistes, ils se demandaient : *« N'est-il pas possible d'orienter les apprenants vers ces ressources d'informations pour ensuite travailler avec eux les réflexes intellectuels essentiels à la maîtrise de ce savoir ? La question ici n'est pas de savoir si l'avancée technologique dans l'éducation est une bonne chose ou non, mais plutôt de réfléchir en termes d'opportunité pour favoriser la meilleure expérience d'apprentissage possible. »*²²⁴.

Il faut tout de même admettre que, malgré les carences des pédagogies qui se sont succédé, ils ont été rentable chacune à son époque avec les moyens dont elle disposait. Récemment, nous assistons à une entrée à la scène pédagogique de *la classe inversée*. Elle propose des procédures peu commodes, en insistant principalement sur l'activité de l'apprenant et l'apprentissage décroché. Théoriquement, la classe inversée fonctionne selon un schéma proposé par Marcel Lebrun : *« un texte ou quelques page d'un manuel à lire ou alors une vidéo dont il faut prendre connaissance avant « le cours » de manière à rendre celui-ci*

²²⁴ Ariane Dumont & Denis Berthiaume, *la pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* », Collection Pédagogie en développement, de Boeck, Belgique, 2016, p.07

plus interactif, plus contextualisé au travers des questions et réponses, des exercices, des application, des situations problème à résoudre »²²⁵

La procédure, comme le fait remarquer M, Lebrun, s'effectue en deux temps successifs :

- **Temps 1**, à distance : les apprenants font une recherche sur un thème en visionnant une vidéo, en faisant des interviews avant la séance en présentiel. Ainsi les résultats peuvent être partagés sur une plateforme créée à cet effet, ou sur YouTube afin que leurs camarades puissent avoir libre accès.
- **Temps 2**, en présentiel : les apprenants présentent leurs travaux, ou bien ils argumentent un sujet, comme ils peuvent débattre un sujet choisi au préalable.

II.1.1.7.7. La formation individualisée

La pratique pédagogique actuelle repose sur la formation individualisée, nous reconnaissons en elle un taux de rentabilité très élevé en apprentissage. Nous reformulons la définition²²⁶ proposée en trois points essentiels :

- la définition des objectifs ;
- la construction des documents qui permettent à chacun de travailler individuellement ou en groupe ;
- le système d'évaluation autorise le droit à l'erreur (évaluation formative).

Le passage d'une pédagogie à l'autre ne justifie point l'existence d'un cloisonnement entre elles. Bien au contraire, nous sommes entièrement conscients que toutes les successions sont survenues en surcroît aux précédentes. Dans ces conditions le mérite et la notoriété de chacune des pédagogies citées devrait être partagé.

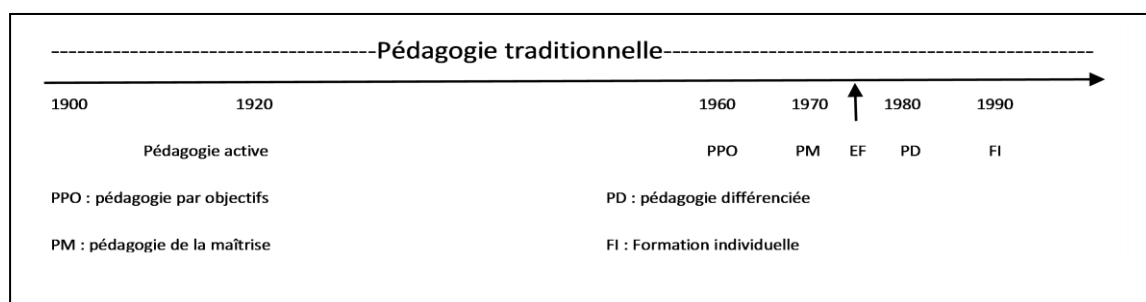
En somme, l'émergence de chaque pédagogie revient à ce qu'elle propose comme méthodes et supports nouveaux qui répondent efficacement au besoin de l'apprentissage. Une demande incessante de rénovation se faisait et se fait entendre toujours pour que les pratiques pédagogiques soient adéquates au perpétuel changement du public apprenant. Nous pensons alors, que le changement se voit justifié, et la raison serait de garder le fondement et de restructurer en fondation. « *« La pédagogie par objectif c'est fini, nous en sommes aujourd'hui à la pédagogie différenciée » témoigne d'une méconnaissance totale de l'histoire de l'éducation. La pédagogie différenciée est la petite-fille de la pédagogie par objectifs, pédagogie avec laquelle elle partage nombre de caractéristiques. Les bases*

²²⁵ Marcel Lebrun, *la classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant*, In, *la pédagogie inversée*, Collection Pédagogie en développement, dirigé par Ariane Dumont & Denis Berthiaume, de Boeck, Belgique, 2016, p.30.

²²⁶ Alain Rieuner, *Préparer un cours*, ESF éditeur, Paris, 2000, p.46.

de la pédagogie de la maîtrise, de la pédagogie différenciée, de la formation individualisée, sont en partie américaine et sont identiques : il s'agit de la définition précise des objectifs, de l'évaluation formative, et de la remédiation »²²⁷. Toute cette littérature des pédagogies recensées par Alain Rieuner la conçoit en un lien descendant concrétisé par l'héritage conceptuel à savoir : la définition des objectifs, l'évaluation formative et la remédiation.

Le document tiré des travaux d'Alain Rieuner²²⁸ présente les moments historiques marqués par l'émergence des pédagogies.



II.1.1.7.7.1. Les composantes du comportement

Afin de proliférer parfaitement dans le sens du comportement, nous retenons la définition tirée du dictionnaire des concepts clés : « *Le comportement est l'action d'un sujet qui agit sur le monde afin de réduire des tensions ou des besoins, est de s'adapter aux modifications de l'environnement.* »²²⁹. Nous pouvons admettre aussi que le comportement est le résultat d'une réaction entreprise par l'individu afin de s'accommoder aux milieux changeants ou nouveaux d'un côté, et de l'autre pour que son action soit adéquate et harmonieuse aux situations perçues. La définition du comportement laisse supposer deux composantes majeurs ;

- La composante mentale : elle est identifiée par la face cachée du comportement, la phase qui précède l'action et est reconnue comme étant sa planification. Cette composante est elle-même subdivisée en compétence et capacité.
- La composante observable : est la concrétisation de l'action pensée ou nous pourrions la considérée comme la réalisation de la planification, cette composante est reconnue par la performance.

²²⁷ Ibid. p.46.

²²⁸ Ibid. p.47.

²²⁹ Raynal, F et Rieunier, A, *pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder, (b), op.cit. De Boeck, Belgique, 1999, p. 27.

En somme, le comportement peut se restreindre au niveau de la capacité de l'individu, comme il peut échafauder la compétence, pour faire preuve de performance en situation ou domaine particulier.

Considérée comme outil de savoirs, la capacité permet à l'individu l'appropriation des connaissances (disciplinaires et contextuelles confondues) et les gérer pour une double cause ; la première à une finalité amplificatrice de ses connaissances ; la seconde, est la construction d'un fondement pour les compétences. « *La capacité est donc un savoir-faire transversal et décontextualisé qui peut entrer en interaction avec une multitude de compétences diverses. C'est une démarche, non pas de contenu, mais de méthodes et qui détermine les apprentissages envisagés en précisant leurs conditions et leurs niveaux de réalisations* »²³⁰

La performance quant à elle, est « *la résultante visible de l'interaction de la compétence et de la capacité* »²³¹ elle pourrait être aussi le résultat d'une activité faite par l'individu pour maintenir l'équilibre entre ces connaissances et les données du milieu. Comme elle pourrait être la manifestation tangible d'acquisition de nouvelles compétences ou capacités.

En retour au sujet du comportement, Michel Minder nous présente sa théorie du « *cognitivism opérant* »²³², formé par l'interaction des éléments réunis dans l'équation suivante :

$$\ll \text{Objet} \times \text{Opération} = \text{Produit} \gg^{233}$$

Michel Minder se rapporte au modèle de Guilford qui a défini tout comportement cognitif en « *une opération qui porte sur un objet et dont la résultante est un produit* »²³⁴, et décrit ces paramètres ainsi : «

- *L'objet (le contenu) est l'élément sur lequel va s'exercer l'opération.*
- *L'opération est l'activité intellectuelle produite par l'individu est qui s'applique à l'objet.*
- *Le produit est le résultat de l'opération traitée par l'individu.* »²³⁵

²³⁰ Michel Minder (b), op.cit. p.28.

²³¹ Ibid. p.28.

²³² Ibid. p.28.

²³³ Ibid. p.29.

²³⁴ Joy-Paul Guilford, *The nature of human intelligence*, In, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder, (b), op.cit. . p. 29.

²³⁵ Michel Minder (b), op.cit. p.29.

Cette description exhaustive des composantes que nous venons de citer se rapproche au point que nous pourrions les confondre avec celles de capacité, compétence et performance. Sur ce Michel Minder en propose l'équation suivante :

$$\ll \textit{Compétence} \times \textit{Capacité} = \textit{Performance} \gg^{236}$$

II.1.1.7.2. Entre compétence et performance

La compétence est l'un des termes qui appartenaient à l'usage du commun, avant de se constituer comme concepts en certaines disciplines. Ces dernières lui ont attribués une perspective scientifique en réhabilitant son sens. Au début, ce terme signifiait ce que l'individu est en mesure d'accomplir. Vers la moitié du vingtième siècle, le sujet de la compétence a fait bon débat pour les linguistes, et a animé en parallèle celui des psychologues. Ils s'interrogeaient sur l'innéité, l'éducabilité et le transfert des compétences. Ils se sont résolues alors, que sa manifestation est étroitement liée à l'action, *« Cette manifestation, c'est la performance qui se concrétise dans la réalisation de tâches spécifiques, témoignant ainsi de l'existence de la compétence. »*²³⁷.

Du côté des linguistes, *« les compétences seraient potentiellement infinies alors que les performances, elles, seraient, de fait, limitées à leurs productions. »*²³⁸. Il faut signaler qu'à cette époque la pédagogie par objectif dominait la scène éducative, et désignait la performance comme l'atteinte de l'objectif en développant une compétence spécifique. De la sorte, l'intégration de l'objectif pédagogique et la stratégie pour en venir à son bout, au tandem compétence-performance constituent *« une relation ternaire entre les potentialités de l'individu (compétences postulées), ses résultats (performances observables et mesurables) et l'action pédagogique. »*²³⁹. Ce détour disciplinaire au profit de la compétence lui a donné un élan remarquable, ne laissant ainsi, que de disciplines assez restreinte à la performance.

II.1.2. La compétence

Actuellement, après que l'apprentissage a quitté les bancs de l'enseignement traditionnel, il s'est revêtu d'un nouvel aspect. Cet aspect est le résultat des recherches menées en bon nombre de disciplines, ayant pris comme cause l'amélioration de la situation de l'enseignement, et ce à travers les résultats de l'apprentissage. Dès lors, des notions

²³⁶ Ibid. p.29.

²³⁷ Louis Arenilla, Marie-Claire Rolland, Marie-Pierre Roussel, Bernard Gossot, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas, Rance, 2007, p. 64.

²³⁸ Ibid. p. 64.

²³⁹ Ibid. p. 64.

concomitantes au précepte de focalisation sur l'apprenant sont ré-exploitées, nous trouvons parmi ces notoriétés ; la compétence. Elle est pleinement sollicitée dans les débats qui ont pour sujet l'actualité pédagogique. Elle a fait une place prépondérante dans les discours des intendants, des enseignants et même ceux des formateurs. Maintenant, compétence est inhérente au programme scolaire, au manuel et aux méthodes.

Bien que cet indice du progrès parait qualifier beaucoup plus le domaine de l'apprentissage, le terme compétence est « *apparue d'abord dans le discours propre au monde de l'entreprise et du travail et elle est passée au monde scolaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle initiale et continue.* »²⁴⁰

Donc la divergence du sens de la compétence d'un domaine à l'autre, pourrait le rendre éphémère et superflus en pratique. Cependant, notre préoccupation est plutôt rationnelle, c'est-à-dire que nous allons essayer de percer son sens pratique qui émane du contexte professionnel, et celui qui renvoie à la situation scolaire.

Ainsi, en milieu du travail le terme qualification a trop longtemps régné. Or, avec le développement technologique et la demande en termes de professionnalité se voit plus exigeante. Désormais, la qualification ne représente plus les attentes des responsables du recrutement, sous prétexte que la formation est en inadéquation par rapport au contexte du travail et est dépassée même par les techniques actuelles. En parallèle, le terme compétent caractérise les professionnelles qui gèrent les moments délicats et inédits du travail. Ainsi, le terme compétence peut se résumer dans les caractéristiques suivantes :

- « - *Un point essentiel est l'adaptabilité : est considéré comme vraiment compétent, celui qui, dans un domaine donné, peut s'affronter efficacement à une situation inattendue.*
 - *Une compétence est toujours singulière et appartient en propre à un individu. [...].*
 - *Il est difficile de savoir de quoi est faite la compétence d'un individu. [...]. On ne « voit » jamais une compétence, on observe ses effets.*
- L'accent est mis, non pas tellement sur la possession de savoir, savoir-faire, techniques, etc., que sur la capacité de les mobiliser et de les combiner pour répondre à une situation toujours nouvelle.* »²⁴¹

Si nous admettons que la mission de l'école est de « préparer » les individus de demain, c'est-à-dire qu'ils soient en mesure de confronter et de gérer toutes les dimensions de la vie

²⁴⁰ Bernard Ray, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn, *LES COMPETENCE A L'ECOLE, Apprentissage et évaluation*, De Boeck Education, Belgique, 2012, p.12.

²⁴¹ Ibid. p.13.

active. C'est évident alors, que nous ne trouvons dans son cahier de charge un modèle du prêt-à-porter, un public scolarisé et au même temps prêt à s'immiscer dans le monde du travail (productif au préalable). En outre, « *l'école est un lieu d'apprentissage de la vie sociale plutôt que son exercice effectif, on s'occupe moins de constater qu'un individu est, pour des raisons inconnues, compétent, que de savoir comment et en quoi on peut le rendre compétent. Une compétence, c'est aussi la capacité personnelle à s'adapter d'une manière nouvelle et non stéréotypé à des situations inédites.* »²⁴². Bernard Ray et ses collaborateurs optent pour un cadre social quant à leur définition de la compétence. Ils envisagent qu'elle est beaucoup plus un savoir-être que de simples préemptions à faire valoir en situations exceptionnelles. Cette conception faite par les chercheurs cités, engage l'école dans un choix conceptuel subtil et délicat au même temps :

« - *La volonté de préciser explicitement les procédures que les élèves doivent exécuter, à la demande, à l'issue de tel segment du cursus scolaire. La compétence est alors fortement standardisée et idéal est qu'elle fasse l'objet d'une mise en œuvre automatisée.*

- *La volonté de conduire les élèves à être capables de répondre à des situations qui sont inédites. La compétence est alors complexe et on s'attend à ce qu'elle se manifeste par une forte initiative du sujet* »²⁴³

II.1.2.1. Compétence, une quête au sens

Ce concept paraîtrait si simple à définir puisqu'il est généralisable aux nombre de disciplines existantes, son abondance ne rend pas le sens de la compétence assez vague au point où nous pourrions le substituer à « *être capable de ...* »²⁴⁴. Nous pensons qu'il est de caractère plus danse qu'il s'y prête à une simple vulgarisation du sens. Par contre, si nous voulions vraiment identifier sa valeur significative, nous pensons qu'il serait préférable de la chercher au niveau de la pratique effective de ces disciplines. Puisque, selon ce que nous rapportent les épistémologues, et ceux qui s'adhèrent des pédagogues, tel Philippe Perrenoud reconnaissent dans la compétence cette « *opération mentale complexe dont l'orchestration ne peut se construire que sur le vif, en fonction des savoirs et des schémas de l'expert* »²⁴⁵, et il rajoute : « *une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre "rationnelle" de connaissances, de modèles d'action, de procédures.* »²⁴⁶

²⁴² Ibid. p.13.

²⁴³ Ibid. p.14.

²⁴⁴ Jean-Pierre. Cuq & Isabelle Gruca, op.cit. p. 126.

²⁴⁵ Philippe Perrenoud (b), op.cit. p.09.

²⁴⁶ Ibid. p.09.

Par sa nature opaque et confuse, il est difficile à l'explicitier, d'autant qu'en didactique des langues ce concept est beaucoup plus confondu avec la performance. Hormis quelques approches hâtives, la contribution d'Arenilla et ses pairs est utile en avançant : « *Le concept de compétence est difficile à définir en termes didactique que ce soit en extension ou en compréhension, et on se contente le plus souvent de quasi tautologie comme "ce qu'un individu est capable de réaliser".* »²⁴⁷

Si nous voulions avoir une représentation assez évidente du concept compétence, il faut de prime à bord, avoir des connaissances amples qui échafaudent toute les nouveautés de la didactique, des résultats de recherches en neurosciences, en sociolinguistique, en psychologie et ceux des sciences de l'éducation. Il faut savoir aussi que tout acte pédagogique nécessite un soubassement conceptuel à développer telle la compétence.

La compétence est un concept que PHILIPPE Perrenoud a décortiqué à fond, et lui a même consacré un ouvrage intitulé « *Construire des compétences dès l'école* ». L'auteur incite à faire valoir un point culminant, c'est l'utilité des compétences requises pour en procurer d'autres. De son côté Marie-Françoise Chesnais rajoute que : « *Nous ne pouvons réellement progresser que si nous en avons le désir et si nous savons sur quoi faire porter notre effort. Pour cela, il est indispensable, après avoir effectué une tâche, d'en mémoriser le résultat, de rechercher les stratégies utilisées et la démarche employée pour bien en prendre conscience, les intérioriser et pouvoir les réutiliser, de repérer les erreurs, leurs causes et d'en mémoriser la correction, de se préparer mentalement à une nouvelle tâche et de penser à réinvestir les nouveaux acquis.* »²⁴⁸.

Malgré les efforts sollicités à l'élucidation de ce concept majeur, le terme demeure opaque, les travaux des didacticiens se concertent pour lui trouver référentiel, délimiter son champ en s'inscrivant dans une approche objective.

Nous admettons que la notion de compétence demeure pour un bon nombre de disciplines un enjeu majeur à élucider. La didactique, les sciences de l'éducation se sont fortement impliquées puis que ce concept caractérise leur champ d'action, c'est ainsi qu'ils concourent à exploiter toutes les données nécessaires afin d'en faire des pistes qui permettent d'approcher cette notion. De son côté Philippe Perrenoud essaye de résumer les travaux des sciences cognitives et nous rapporte :

²⁴⁷ Arenilla et all, *Dictionnaire de pédagogie*, In, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* Jean-Pierre. Cuq& Isabelle Gruca, Presse Universitaire de Grenoble, France, 2002, p.126.

²⁴⁸ Marie-Françoise Chesnais, *Vers L'autonomie, l'accompagnement dans les apprentissages*, Ed. HACHETTE, Paris, 1998, p.167.

« -les connaissances déclaratives décrivent la réalité sous forme de faits, lois, constantes ou régularités ;

-les connaissances procédurales décrivent la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat ; les connaissances méthodologiques en sont une sous-espèce ;

-les connaissances conditionnelles précisent les conditions de validité des connaissances procédurales »²⁴⁹.

Et pareillement dans les travaux en psychologie et l'acquisition cognitive que dénombrable recherches ont été menées et qui ont fait que J. Anderson en résume que : « le savoir dit déclaratif c'est-à-dire la connaissance abstraite, qu'on peut énoncer et formaliser, le savoir dit procédural c'est-à-dire un savoir implicite, internalisé, directement utilisable pour la communication, et qui suppose l'automatisation du savoir déclaratif. »²⁵⁰

II.1.2.2. L'instauration de compétence

Le premier stade de l'apprentissage d'une compétence réside dans l'accomplissement d'une tâche donnée, l'engagement de l'apprenant dans cette procédure est fortement imprégné par la simplicité de la tâche (en elle-même pour tout usagé et particulièrement à l'apprenant à qui est demandé de la réaliser). Si nous admettons qu'il y a un lien réel entre la compétence de l'apprenant et l'opération à faire, et nous voulions que cela soit approprié, le béhaviorisme à une bonne raison d'intervenir en justifiant le cas par le renforcement instantané à chaque émergence de stimuli.

Ainsi dire, la compétence serait réduite au fait du lien. Nous pensons alors que, dans le cas extrême l'opération ne va pas dépasser le cadre des connaissances en se limitant à les mettre en exergue dans des opérations mentales ; en outre, il serait rare de les apercevoir finalisées en comportements observables. Enfin, nous aurions fort possible déjoué le sens de la compétence si nous admettons qu'elle pourrait se réduire à un simple mécanisme. En contrepartie, force d'admettre que les connaissances sont capitales pour l'instauration et le maintien des compétences, en élargissant leurs répertoires de données. Mais il faut se rendre à l'évidence aussi que, développer une compétence c'est avoir un spectre du choix de la stratégie à adopter devant tel ou tel situation problématique à résoudre ; à titre illustratif Bernard Ray et ses collaborateurs proposent : « de mettre le sujet dans une

²⁴⁹ J. ANDERSON, *ACQUISITION OF COGNITION SKILL*, In, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, J-P. CUQ & Isabelle Gruca, PUF, France, 2002, p. 127.

²⁵⁰ J-P. CUQ & Isabelle Gruca, op.cit. p. 127.

*activité autonome [...] en laquelle choisi d'accomplir une action en rapport avec le but. C'est ce même rapport à un but perçu par le sujet qui peut également servir de moteur motivationnel pour ce dernier. »*²⁵¹

Les concepteurs du programme scolaire prennent comme repère les savoirs nécessaires au développement des individus, et les mettent en un continuum de connaissances préalables au curriculum scolaire. Comme nous font savoir ces concepteurs, les savoirs sont gradués du simple au complexe suivant l'architecture des ressources à qu'ils renvoient, ça c'est pour la première raison et pour la seconde ; ils représentent le composite fondamental de la compétence.

*« 1. savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, en classe, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté) ; nous parlons alors de « **procédure** » ou encore « **compétence élémentaire** ». Dans la littérature nord-américaine, on parle à ce propos d'« **habilité** ». On pourrait d'ailleurs refuser le nom de « compétence » à ce premier degré, car on n'y trouve pas encore la confrontation avec une situation nouvelle. C'est pour cela que nous préférons parler dans ce cas de « **procédure élémentaire** » ou de « **procédure automatisée** ». Si l'on tient à appellation de « compétence », alors nous souhaitons, pour notre part, qu'on précise « **compétence élémentaire** » ou **compétence de premier degré** » ;*

*2. posséder toute une gamme de ces compétences élémentaires et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient ; là une interprétation de la situation (...) est nécessaire ; nous parlerons donc de « **compétence élémentaire avec cadrage** » ou de « **compétence de deuxième degré** » ;*

*3. savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. Nous parlerons alors de « **compétence complexe** » ou de « **compétence de troisième degré** ». »²⁵²*

En cette brochure de compétences, nous pouvons nettement percevoir trois niveaux de compétences bien distinctes. La première renvoie au type standardisé, c'est-à-dire enseignable et facilement reproductible, à cela s'ajoute que la tâche que l'apprenant est appelé à opérer reste réalisable dans un cadre assez restreint. Non pas par opposition mais par prégnance en complexité que les deux autres compétences se caractérisent. À ce niveau, nous constatons qu'il ne suffit pas de répondre à une question ou reprendre des démarches préconçues et préalablement inculqué aux apprenants ; mais beaucoup plus, il s'agit de faire preuve de persévérance dans l'adéquation des actions avec la situation à

²⁵¹ Bernard Ray, op.cit. p.25.

²⁵² Ibid. p. 26.

affronter. Une certaine rigueur dans l'analyse des données recueillies et une potentialité dans la sélection des stratégies développées. Nous pourrions alors dire que, qu'elles déterminent le profil de l'apprenant et à son engagement à faire preuve de compétence face à des situations problématique, complexes et originales.

En effet, nous pouvons en répertorier pour la compétence de premier degré des tâches standardisées, évoquant des opérations identiques qui s'organisent de la même façon en présence de tâches similaires (le cas par exemple : appliquer la même règle avec tous les verbes du même groupe ou entreprendre la même procédure en conjuguant les verbes des trois groupes). Dès lors, cette catégorie de compétence s'harmonise parfaitement avec des situations récurrentes, caractérisée d'uniformité dans la résolution du problème.

Par contre, les compétences de deuxième et de troisième degré se manifestent dans « *des situations ouvertes* »²⁵³. C'est-à-dire, que l'objet à traiter ou le problème à résoudre est de complexité plus élevée par rapport au cas précédent. Donc, ça nécessite des stratégies (non pas une) pour le comprendre d'abord, l'identifier et enfin d'agir sur en articulant des méthodes de résolutions qui aboutissent à des résultats satisfaisant. En contrepartie, nous pensons que c'est peu probable, que la même procédure serait efficace avec d'autres situations où le transfert serait inenvisageable.

II.1.2.2.1. De la compétence, une tâche réalisée

Le noyau dur de la compétence réside dans l'accomplissement d'une tâche donnée. Cette dernière peut faire référence à une réalité observable ou concrète, ou plutôt faire l'objet à une représentation modulaire au savoir-faire intellectuelle. Nous savons pertinemment qu'en nombre de recherches scientifiques ayant pris pour objet l'étude de la compétence, en nombre de définitions à celle-ci subsistent. D'entre elles, des théoriciens ont sélectionné des définitions à caractère praxique :

« - « *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâche* » (...);

-« *savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de sources* » (...);

-« *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations* » (...);

-« *le fait de savoir accomplir une tâche* ». »²⁵⁴

²⁵³ Ibid. p. 30.

²⁵⁴ Ibid. p. 14.

Delà, nous en déduisons que la définition de la notion compétence est extrêmement rattachée à celle de la tâche qu'elle est censée réaliser et non pas exceptionnellement aux ressources qu'elle est supposées utiliser. La compétence pourrait faire activer le savoir-faire, les attitudes, des connaissances déclaratives et/ ou procédurales, peut être aussi des schèmes ou bien des stratégies, cependant, une compétence ne se résume pas à en faire un décompte de toutes ces procédures récemment citées, mais le sens de la compétence s'arrache à la tâche qu'elle a finalement effectuée. En plus, « *la compétence est hétérogène par ses constituants et homogène par sa finalité technico-sociale* »²⁵⁵.

Des lors, en parlant de tâches, certaines d'entre elles sont complexes et nécessitent alors des compétences particulières de même niveau. Pour ce type, Bernard Ray et ses pairs les considèrent comme des macro-compétences qui peuvent être défaits en compétences plus simples et détaillées. Il se trouve, que d'autres micro-compétences se manifestent en présence de tâches simples. « *Il y a donc un emboîtement des compétences et les compétences globales se laissent décomposer en compétences qui renvoient à des tâches partielles.* »²⁵⁶. Nous pourrions nous demander en surcroît, serait-il possible qu'une tâche globale puisse être la somme des sous-tâches ? Nous supposons que la condition peut être vérifiée à deux exigences : la première, est que la sous-tâche devrait garder sa signification, car sa décomposition peut lui faire perdre de sens ou d'intérêt. La deuxième réside dans la cohésion préétablie entre les sous-tâches qui est supposé être préservé.

II.1.2.2.2. Logique de la tâche

Les théories en perspectives adoptent le terme de curriculum au lieu du programme, afin de lui attribuer une valeur significative, qui renvoie à la manière dont sont organisés et hiérarchisés ces savoirs disciplinaires. Créant ainsi un paradigme conceptuel qui soutende à une acquisition harmonieuse des connaissances par l'apprenant. En surcroît, « *Les programmes et les instructions permettent à l'enseignant d'organiser dans le temps les contenus à acquérir. A charge pour lui de traduire ces objectifs généraux en terme d'objectifs pédagogiques, à savoir : ce que les élèves doivent être capables de réaliser dans un temps donné (une année, un trimestre) et sous l'effet de telle modalité d'enseignement.* »²⁵⁷. L'interprétation du programme en pratique devrait être révélée par le développement d'une compétence par l'apprenant. Sachant que cette dernière,

²⁵⁵ Ibid. p. 15.

²⁵⁶ Ibid. p. 16.

²⁵⁷ René Amigues, *Conditions de réussite et dispositif pédagogique*, In, Jean-Jacques Bonniol & Michel Vial, De Boeck Université, 2e tirage, Bruxelles. 2006, p. 145.

selon René Amigues²⁵⁸, ne peut se faire qu'à travers un ensemble organisé en processus de savoirs disciplinaire. À cet effet, il évoque deux logiques, celle de la discipline même, c'est-à-dire au savoir propre à celle-ci, le cas des sciences exactes et sciences humaines ; et la logique de la réalisation d'une tâche donnée, nous entendons par là le mode d'emploi. En résumé, les deux logiques devraient s'entendre et s'harmoniser pour qu'enfin l'enseignant puisse identifier clairement la compétence à installer ou peut être le comportement visé.

Les termes employés en contexte pédagogique sont très significatifs. C'est pourquoi, *atteindre* un objectif suppose une conception abstraite de la stratégie développée ainsi que l'outil employé, mais tout se dessine au niveau de la pensée. Ainsi, lorsqu'il s'agit de la pratique effective, nous employons plutôt le mot tâche. Elle ne représente pas le revers de l'objectif, mais nous supposons qu'elle est son synonyme opérationnel, c'est le passage à l'action. En effet, la simplicité ou la complexité de la tâche dépend de son opérateur, puisqu'elle est cognitive au préalable (avant d'être effective dans certain cas), ce dernier devrait consulter son répertoire des prérequis afin de prononcer des jugements sur son cas. L'analyse des caractéristiques de la tâche, mène Georgette Nunziati à lui donner une dimension rationnelle, en mettant en exergue les aspects propres à sa complexité, « *nous dirons par convention, que tous les travaux qui font appel à des stratégies de résolution sont complexes à des degrés divers, que nous définirons à partir de quatre variables :*

« -le nombre de connaissances à utiliser et donc à combiner ;

-le nombre de procédures en jeu ;

-le nombre d'apprentissage que la maîtrise de ces connaissances et de ces procédures a nécessité ;

-l'absence ou la présence de guidage, son poids, sa forme.

*La tâche qui fait appel au plus haut degré de toutes ces variables à la fois sera dite complexe. »*²⁵⁹

II.1.2.3. La compétence de communication

Toujours dans le cadre de leur recherche sur les paramétrés fondamentaux qui régissent l'interaction verbale entre les individus, Paola Bertocchini et Edvige Costanzo se réfèrent à la définition de Hymes pour expliciter la compétence de communication. Ainsi en cette situation, ils déduisent que l'individu est censé faire preuve de l'exploitation de ses

²⁵⁸ Ibid. p. 200.

²⁵⁹ Georgette Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, In, *Enseigner en classe hétérogène*, Marie-Claude Grandguillot, Hachette, Paris, 1993, p.115.

prérequis linguistiques en rapport avec les ressources contextuelles. Cette conception représente désormais la base de l'approche communicative, qui lui en identifie différentes composantes (considérés comme des compétences en-soi) :

- **La compétence linguistique**

Une composante capitale au locuteur, elle regroupe les modèles syntaxiques, lexicaux, phonétiques et textuels. Elle se réfère à la régularité de la langue pour que la production (orale ou écrite) doive formellement être juste.

- **La compétence socioculturelle**

Elle est régie par les connaissances culturelles et éthiques des groupes ethniques. La compétence socioculturelle se rapporte aussi au fonctionnement de la langue et son usage social, elle peut même tirer du culturel des faits favorables à l'interaction verbale (et met à sa faveur l'interprétation du non verbale).

- **La compétence pragmatico-discursive / textuelle**

Elle se base sur les ressources du contexte pour construire un énoncé perceptible. *« Elle permet de produire des unités de communication contextualisées (discours et /ou textes) à partir de schémas qui en assurent la cohésion et la cohérence en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle elles sont produites et interprétées. Elle est liée à la notion de régularité procédurale. »*²⁶⁰

- **La compétence référentielle**

Elle consiste à réemployer les connaissances acquises afin de s'en approprier des nouvelles. Elle répond aussi aux exigences du partage du même répertoire de référence pour que l'interaction communicative soit instaurée. Nous supposons même, qu'elle est responsable du taux d'échange entre les locuteurs, elle permet alors de déterminer les cas où la communication est large ou restreinte (le fait de l'intercompréhension).

- **La compétence stratégique**

Elle renvoie aux stratégies déployées lors d'échanges verbaux, elle est responsable de rompre ou faire continuer la communication en usant d'outil et méthodes spécifique. Elle sert même à orienter le discours, autant qu'elle permet d'anticiper sur ses suites.

II.1.2.3.1. Les compétences de compréhension

Nous pensons sans hésiter que les codes que peuvent représenter par excellence toute communication, se sont bien l'oral et l'écrit. Cependant, comprendre tous ce qui est transmis par le biais de ces codes n'est pas si facile que nous pourrions le prétendre. C'est

²⁶⁰ Paola Bertocchini & Edvige Costanzo, *MANUEL DE FORMATION PRATQUE pour les professeurs de FLE*, CLE international, Paris, 2008, p.71.

pourquoi à la limite de définir ce concept que nous heurtons à l'ambiguïté de le saisir, de l'interpréter et de l'assimiler. De nature plus complexe, la compréhension nécessite en réalité une connaissance linguistique et extralinguistique, tout autant qu'un savoir lié à la situation de communication. Sa maîtrise dépend de l'acquisition de la langue, car l'accès au sens, élucider un message oral ou scriptural soit-il dépend des modalités que les chercheurs en cognition ont bien réalisés des avancés majeurs en ce domaine.

En somme, les recherches entamées en activité de lecture peuvent être généralisées à la réception. C'est en effet que Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau dégagent deux tendances dominantes dans la compréhension *de bas en haut* : « *supposent une démarche linéaire et hiérarchisée [...] des processus psychiques primaires [...] à des processus cognitifs supérieurs* »²⁶¹. Et récemment une conception plutôt inverse est conçue selon le modèle *de haut en bas* : « *les processus mentaux supérieurs sont déterminants dans l'acte lexique : raisonnement, mobilisation des connaissances, anticipations sémantique, utilisation du contexte, formulation d'hypothèses.* »²⁶², ces deux modèles sont détaillés par Jean-Pierre. Cuq et Isabelle Gruca et respectivement au précédent, le modèle sémasiologique (de la forme au sens) dont le processus de compréhension se déroule en quatre temps :

- « - *une phase de discrimination.*
- *une phase de segmentation.*
- *une phase d'interprétation.*
- *une phase de synthèse.* »²⁶³

Ensuite le modèle onomasiologique (du sens à la forme) établie en trois phases : «

- *Emission d'hypothèses.*
- *Vérification des hypothèses.*
- *Confirmation des hypothèses.* »²⁶⁴

Ainsi, les recherches développées en activités cognitives et qui se sont investis dans le mécanisme de la compréhension ont cerné les manœuvres qui traitent l'information, et ont permis de concevoir des méthodes particulières de compréhension pour justement faciliter les tâches à l'assimilation pour l'apprenant. Et pour ce faire, ces méthodes prennent en

²⁶¹ Gérard Chauveau & Eliane Rogovas-Chauveau, *Les processus interactifs dans le savoir-lire de base*, In, *Éduquer au sens de l'écrit*, Ed. Nathan pédagogie, Jean-pierre Gaté, Coll. Les repères pédagogiques, Paris, 1998, p.33.

²⁶² Ibid. p.34.

²⁶³ Jean-Pierre. Cuq, Isabelle Gruca op.cit. p. 152.

²⁶⁴ Ibid. p. 153.

charge le type de texte, les connaissances acquises d'abord et celles requises en rapport avec le modèles de textes proposés, la disponibilité des outils para et contextuels. Sans oublier le plus important bien sur l'objectif visé à travers la tâche prononcée.

Les études qui se veulent de l'actualité s'accordent tous sur le principe que nous ne pouvons privilégier l'oral sur l'écrit ou l'inverse. Sophie Moirand a longuement dénoncé ces tendances excentriques qui essaient de délimiter le champ de l'écrit par rapport à l'oral. La spécialiste de la didactique de l'écrit ne s'abstient pas comme même à aviser ceux qui en abuse que : « *Les conséquences catastrophique de cette dichotomie hâtive, au moins pour l'enseignement de l'écrit, sont aujourd'hui dénoncées de tous côtés.* »²⁶⁵.

À postériori, nous pourrions les distinguer pour une étude individualisée, spécifique qui vise les caractéristiques de chacun à part, mais jamais pour porter la primauté d'un domaine sur l'autre ; pour la simple raison qu'ils sont complémentaire. Cependant, et non pas pour se contre dire, nous sommes pour toutes ces recherches en didactiques qui s'entendent sur le fait que les activités pédagogiques devraient suivre la nature des choses, c'est-à-dire que dans l'ensemble des situations où l'individu est appelé à produire un énoncé, le moyen le plus intuitif qui se présente à lui c'est bien l'oral avant qu'il pense à l'écrit.

II.1.2.3.1.1. La compréhension de l'oral

Nous apprenons de la théorie que, pour avoir l'accès au sens, l'apprenant s'investit dans la troncation de la chaîne parlée en mots. Cette opération lui permet d'identifier des termes déjà connus ou qui appartiennent à un champ lexical approprié ; ou peut-être il va en découvrir d'autres nouveaux sur la base de supposition de sens.

Si nous évoquons ici la compétence de l'orale, nous sommes amenées par la logique des évènements de parler d'aborde de l'écoute. Généralement, il existe plusieurs types d'écoute et selon le savoir à faire acquérir, la stratégie déployer, l'activité entamée et l'objectif du cours que l'enseignant sélectionne et sollicite la plus pertinente. Parmi ces différentes écoutes nous citons brièvement :

- L'écoute de veille ;
- L'écoute globale à travers laquelle nous pouvons avoir accès au sens général ;
- L'écoute sélective, pour cibler les informations ;
- L'écoute détaillée permet d'analyser minutieusement message pour des fins biens déterminés.

²⁶⁵ Sophie Moirand, op.cit. p. 08.

Si ces types d'écoute favorise une activité à faire en classe, nous supposons qu'il existe une étape qui devrait les devancer sur scène, c'est-à-dire qu' : « *il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. Il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges que l'enseignant met en place à partir des spécificités du document choisi.* »²⁶⁶.

II.1.2.3.1.2. La compréhension des écrits

« *On sait qui écrit, dans quelle intention [...], mais rien n'indique comment on écrit.* »²⁶⁷.

Au fait, la compréhension de l'écrit ne s'acquière pas avec l'acquisition du sens du mot ou même de la phrase ; « *la compréhension du texte ne surgit pas d'une simple concaténation ordonnée de lectures effectuées sur chaque phrase isolée* »²⁶⁸, mais d'un tout qui émane de l'architecture du texte, de la progression thématique de ces éléments linguistiques constitutifs et des liaisons logiques qui contribuent à bâtir une structure sémantiquement formelle. C'est ce que Sophie Moirand est en train d'expliquer dans son ouvrage sur la situation d'écrit, elle suppose justement que : « *Le "sens" d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur est ses connaissances extra-linguistiques.* »²⁶⁹. De ce fait, l'expérience du lecteur et sa connivence aux textes sont d'une valeur non négligeable sur quoi viendront se greffer de nouvelles connaissances dans le cas où il est au contact avec de nouveaux textes. Une interaction que l'expérience ou savoir acquis et savoir nouveau des textes récemment consultés s'entrelacent pour constituer un savoir requis.

A la compréhension de l'écrit, nous faisons état d'un processus tout à fait actif. En lisons nous nous investissons dans la lecture avec des représentations que nous les qualifierions d'hypothèses. Ces dernières sont portées sur le contenu du texte, ou plutôt sur chaque petit passage ou du moins sur chaque phrase du texte. Ainsi, simultanément à la lecture nous verrons que des hypothèses, les plus propices, nous aident à reconstituer le sens. Par ailleurs, en progressant dans la lecture, des hypothèses que nous avons émises sont soit

²⁶⁶ Jean-Pierre. Cuq, Isabelle Gruca op.cit. p. 157.

²⁶⁷ Gérard VIGNER, *ECRIRE élément pour une pédagogie de la production écrite*, Ed. CLE International, Paris, 1982, p. 14.

²⁶⁸ Sophie Moirand, op.cit. p. 21.

²⁶⁹ Ibid. p. 23.

approuver ce qui nous éclaire et nous donne une idée de sens, par contre d'autres sont réfutées ou reformulées.

Si la compétence de lecture est en amont à la compétence de compréhension des textes, cette dernière demeure la plus sollicitée en éducation ; pour son utilité d'acquisition des stratégies qui pourront être développées, et qui suscitent la capacité d'extraire l'information du texte. Sophie Moirand a dressé les bas fondements de la compétence de lecture, que selon elle, reposerait sur une triple compétence : « *une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactico-sémantique de la langue; une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits,[...]; enfin une connaissance des références extra-linguistiques des textes[...]; ces trois compétences intervenant simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture et à fortiori, d'une compétence de communication en langue étrangère.* »²⁷⁰

II.1.2.3.2. Les compétences de production

L'instauration d'une compétence de communication est l'acte par lequel est mis en aval à la compréhension et en amont à la production, où ces deux compétences ne peuvent être séparées que pour faire l'objet d'études ou de systématisation. Bien qu'en acte communicationnel, elles représentent les deux faces d'une même pièce. Elles se diffèrent dans les stratégies et se réunissent dans l'investissement du cognitif.

II.1.2.3.2.1. La production orale

L'acquisition de la langue a nourri un taux impressionnant de débats didactiques, il a fait l'objet de séminaires, de colloques et surtout de publications scientifiques. Son sujet a constitué aussi une polémique méthodologique pour le fait qu'il s'agit de langue maternelle, seconde ou étrangère. Nous savons déjà que le langage est un patrimoine social inné et stock conceptuel emmagasiné dans le cerveau. La parole serait ce caractère acquisitif où cette faculté d'ordonner, de répertorier et d'émettre ces concepts stockés. Elle est aussi : « *un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer :*

- *les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ;*
- *le mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons »*²⁷¹.

²⁷⁰ Ibid. p. 22.

²⁷¹ Ferdinand de Saussure, *cours de linguistique générale*, Ed. Payot, Paris, 1979, p. 31.

Sur ces enrichissements que nous pourrions en conclure que ; pour produire un mot ça nécessite en premier lieu la représentation psychique du concept correspondant, suivi d'une activité cognitive de récupération des mots en rapport avec le terme que nous voulions émettre. En suite un mécanisme s'enclenche qui consiste d'enchaîner la représentation sémantique, syntaxique et phonétique afin ce terme soit oralisé. De son côté, Gérard-Naef Josselyne fait savoir : « *Pour qu'un individu puisse parler et communiquer avec autrui, il fait appel à deux types de connaissances langagières bien distinctes : d'une part ses connaissances linguistique formelles et d'autre part, ses connaissances communicatives. Le premier type de connaissance relève de la compétence linguistique que nous définirons comme l'ensemble des règles qui régissent la bonne forme des énoncés. Le deuxième type de connaissance relève de la compétence communicative, c'est-à-dire l'ensemble des règles qui régissent l'utilisation de la langue.* »²⁷². Entre autre, parler consiste à produire des sons (considérés comme un code en commun entre les interlocuteurs qui lui attribuent un sens) d'une certaine façon pour traduire une pensée.

L'oral comme l'écrit sont deux codes de réalisation de la langue. À notre avis, vain serait le résultat à qui essaierait de valoriser (favoriser) l'un par rapport à l'autre. Les didacticiens ont pleinement travaillé sur les deux codes séparément pour la juste valeur de délimiter l'objet de leur enseignement/apprentissage. En effet, la didactique de l'oral cherche pertinemment à étudier la réception et la production de l'oral dans toutes les situations qui faciliteront leurs acquisitions. Dès lors, l'amélioration de l'oral représente la priorité de didactique actuelle, elle essaye pertinemment de répondre à la forte demande sociale, institutionnelle et éducative.

Si l'expression orale est une activité complexe en langue maternelle, elle est encore plus en langue étrangère, c'est pourquoi nous trouvons que les pédagogues insistent sur la pratique quotidienne de l'oral afin d'acquérir convenablement et de manière efficace la compétence communicative ; c'est en faisant usage fréquent de la parole que nous pouvions enfin la maîtriser.

Nous pensons donc qu'il peut y'avoir des méthodes judicieuses, mais reste à proposer une panoplie d'activités développant la créativité de l'apprenant, suscitant en lui imagination et

²⁷² Gérard-Naef Josselyne, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, 1993, p11.

raisonnement. À cet effet, le rôle de l'enseignant est primordial, il est appelé à adapter toutes activités à l'intérêt et le niveau de langue des apprenants. Nous supposons que les objectifs de la démarche éducative ne peuvent être atteints que par le truchement de démarches judicieuses ; c'est pour cette raison que les spécialistes insistent sur la parole du maître qui doit être claire, bien articulée et correcte. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca dévoilent dans leur propos qu' : « *Il est vrai que erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension qu'une erreur de production.* »²⁷³. Ça résume le fait que l'enseignant de langue et cette dernière, en tant que producteur et produit, doivent servir de modèles.

II.1.2.3.2.2. La production écrite

La production écrite est communément reconnue comme l'autre face de la compréhension écrite, cette dichotomie est l'objet d'étude en didactique. Par ailleurs, le fait de lire, le sens de certains mots pourrait s'échapper, mais nous pouvions quand même reconstruire le sens et en déduire le contenu. Cependant, ce qui est impossible c'est faire usage de mots en production écrite que nous ne pouvions les représentés en situation où nous ne maîtrisons pas encore leur sens. Gérard Vigner a une bonne explication des choses : « *On peut comprendre un texte même si certaines règles de composition sont ignorées ou, du moins ne se situent pas à un niveau de savoir explicite. Inversement, on ne peut produire un texte si l'on ne dispose pas, explicitement ou non, des règles de transformation qui relie la structure abstraite profonde à la structure discursive manifestée.* »²⁷⁴.

Si l'acte d'écriture est régi par les conditions psychologiques, matérielles et sociales du scripteur, la communication écrite quant à elle, peut être revêtu de caractères de bases ; au cas où la communication est dite différée, elle est généralement influencée par des présomptions significative, tel l'absence du récepteur répercute considérablement sur l'élaboration de l'écrit et son organisation. Selon Gérard Vigner : « *Écrire ne consiste pas, c'est bien connu, à juxtaposer une suite de phrases bien formées, chacune considérée isolément, mais à les intégrer dans un schéma d'ensemble, de manière à constituer un texte cohérent* »²⁷⁵. Un autre souci qui ne manque pas d'intérêt, par rapport au précédent, est que les éléments extralinguistiques concomitants au message qui ont pour tâche de l'élucider doivent être transformés en unités graphiques. Pour se faire alors, il serait

²⁷³ Jean-Pierre. Cuq & Isabelle Gruca, op.cit. p. 157.

²⁷⁴ Gérard VIGNER, op.cit.p. 22.

²⁷⁵ Ibid. p. 14.

préférable d'avoir une stratégie dans l'élaboration de l'écrit conforme, ce faisant, le Groupe EVA en explicite certaines démarches :

« La révision est l'ensemble des compétences évaluatives et des compétences de réécriture qui interviennent à différents moments dans la production d'écrits. Elle peut s'analyser en trois opérations :

Une relecture de l'écrit en relation avec les paramètres de la tâche d'écriture. Cette relecture peut être partielle (une phrase, un paragraphe,...) ou concerner la totalité de l'écrit : elle peut avoir lieu en cours et/ou au terme du processus d'écriture ;

Une évaluation de ce qui vient d'être relu : repérage en fonction du projet d'écriture et/ou des critères préalablement explicités, des bons et mauvais fonctionnements de l'écrit ;

Une prise de décision du scripteur qui, en fonction des divers paramètres en jeu, peut le conduire soit à laisser le texte en l'état, soit à entreprendre une réécriture. »²⁷⁶

De là, nous pouvons déduire que le message doit être concis et dépourvu de toute ambiguïté ou superflu et fidèle à la pensée. Autre cas où la communication est dite distanciée, c'est dans la crainte que le lecteur ne saura interpréter à merveille le message, cette situation oblige le scripteur à faire du recule en insistant sur le thème. Nous pensons que les médiateurs au sens du message sont par mérite l'explicitation de l'objectif, la pertinence dans le choix des termes autant que la syntaxe des mots doivent respecter « *la relecture productive impose à l'auteur de se mettre à distance de son propre texte.* »²⁷⁷

Un autre cas à signaler réside dans la communication dite contrôlée. Pareillement, pour que le lecteur ne s'erre pas dans la saisie du sens de l'écrit, le scripteur devrait doter son texte d'un code tacite avec le lecteur, qui va l'aider lors de l'interprétation du message. Autant, faire appel à des mots-clés qu'à chaque fois que nécessaire soit-il feront surgir le thème sans tomber dans la redondance, ils baliseront la linéarité de la lecture et l'acquisition du sens. En surcroit, le Groupe EVA présume que : « *Toute production écrite est traitée comme :*

- Un acte de communication entre l'auteur d'un écrit et son ou ses destinataires, acte de communication qui détermine les caractéristiques de cet écrit ;

-La résultante d'un travail qui passe par les reformulations, les réécritures que s'impose le rédacteur pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixé ;

²⁷⁶ Groupe EVA (a), *De l'évaluation à la réécriture*, Ed. Hachette, Paris, 1996, p.12.

²⁷⁷ Ibid. p. 110.

-L'élaboration d'écrits dont l'organisation varie ne répond pas toujours aux mêmes contraintes. »²⁷⁸. Tout se résume alors dans la théorisation de l'écrit production.

C'est pour cette raison, prendre comme référence la didactique de l'écrit nous faciliterait la conception théorique. Ainsi, l'analyse des actes de communications possibles fait révéler la dominance du référent social ; sur ce, les didacticiens proposent de diversifier les écrits en fonction de la diversité des intentions, des genres, des continus, etc.

II.1.2.3.2.2.1. Des modèles élaborés de l'écrit

La psychologie a grand ouvert le champ aux domaines de la didactique, de la pédagogie et bien d'autres à trouver réponses à certains faits liés à l'enseignement ou à l'apprentissage. Les récentes recherches effectuées en ce sens ont abouti à la mise en place des prototypes expliquant le processus de la production écrite. Des modèles des plus élaborées, nous trouvons celui proposé par Hayes et Flower qui *« se subdivise en trois grandes composantes :*

1. *le contexte de la tâche ;*
2. *la mémoire à long terme du scripteur ;*
3. *les processus d'écriture.* »²⁷⁹

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond identifient le contexte comme étant toutes les incidences sur l'écriture. Nous notons en particulier l'environnement, la thématique et les expériences en lectures. Cependant, pour produire un texte, le scripteur récupère les connaissances en référence au sujet de types linguistique, rhétorique, ..., répertoriées en mémoire à long terme qui seront réinvestis dans les processus d'écriture par la planification, la rédaction et la révision.

« Ainsi, durant l'étape de la planification, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. À partir des éléments retenus, il élaborera ensuite un plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques (par exemple, le vocabulaire, les propositions) nécessaires à l'élaboration du texte. L'étape de révision, qui se caractérise par une sorte de mouvement d'aller et retour, conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra

²⁷⁸ Groupe EVA (b), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Ed. HACHETTE, Paris, 1991, p. 13.

²⁷⁹ Claudette Cornaire & Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, p.27.

*réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme.*²⁸⁰

Ce type de dispositif mis en exergue par Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond distingue de manière générale les habilités développées par le scripteur qui portent sur le fond et la forme tout en respectant les normes nécessaires. Le travail réflexif engagé de la planification, par la sélection des informations utiles jusque la révision de la production constituent le fondement du modèle évoqué.

II.1.2.3.2.2. De la mémoire pour l'écrit

S'il existe une frontière entre l'individu et le monde qui l'entoure, une frontière du genre virtuelle qui sépare l'être de l'extérieur, la mémoire sensorielle en serait l'issue, un pont à travers quoi les informations externes sont perçues. Le sort de ses informations est déterminé par leurs utilités, c'est-à-dire ; soit ils sont évincés instantanément, soit relégués à la mémoire à court terme lorsque lesdites informations deviennent significatives, représentatives par l'attribution de sens, et ce en un intervalle de temps très restreint. Or, la mémoire responsable de ce processus est caractérisée par une capacité de rétention d'éléments informationnels très limitées, elle ne fonctionne qu'en sept unités (plus ou moins deux). Ces données emmagasinées doivent prendre place au niveau de la mémoire à long terme, sinon elles seront vite abandonnées. C'est pour cette raison que les cognitivistes identifient la mémoire à court terme en étant sélective, elle n'accorde l'intérêt qu'aux informations utiles et pertinentes quand il s'agit de faire le tri.

Nous savons d'autre part, que la mémoire à long terme n'est limitée ni en capacité ni en temps ; elle peut retenir d'innombrable informations pour une durée qui peut atteindre des dizaines d'années. « *Toutefois, les données qui y sont inscrites dépendent en grande partie de la quantité du traitement de l'information dans la mémoire à court terme, de l'intérêt des données, de la charge émotive qu'elles véhiculent, des techniques mises en œuvre pour s'en souvenir.* »²⁸¹. Si nous déployons certaines stratégies de traitement de l'information de manière intuitive, lors des techniques rédactionnelles et des prises de notes, ces stratégies sont désormais légitimées scientifiquement. Nous savons aussi que l'accentuation de ses techniques dans leurs usages au quotidien développent et de manière significative nos mémoires.

L'identification des informations entrantes se fait grâce aux ressources emmagasinées dans la mémoire à long terme. De la sorte, nous reconnaissons l'orthographe, le vocabulaire,

²⁸⁰ Ibid.p.28.

²⁸¹ Ibid.p.19.

l'articulation et l'intonation,..., spécifique à chaque morphème ou phonème grâce aux indices particuliers qui sont répertoriés dans la mémoire à long terme. Nous supposons que ces indices sont instaurés à travers la perception des objets ou des phénomènes qui appartiennent au réel, nous pensons que le principe répond ici au mécanisme d'encodage.

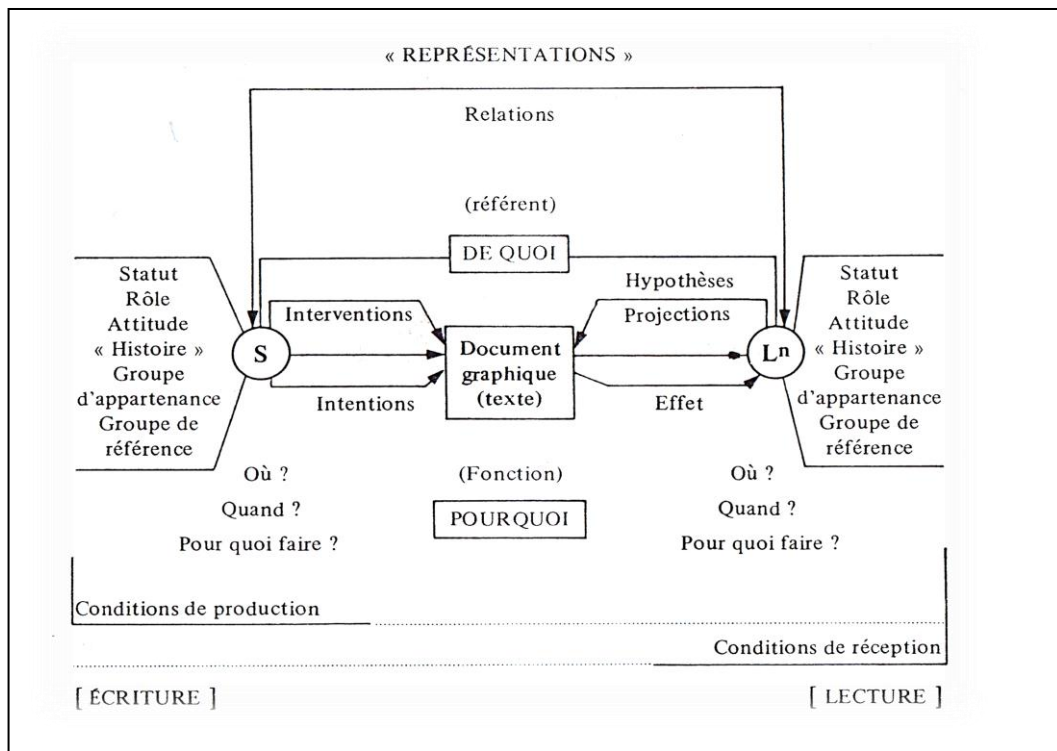
II.1.2.4. Situation d'écrit

Les méthodologies qui se sont succédées dans l'enseignement des langues étrangères oscillaient entre la priorité à l'oral et des fois à l'écrit. Cependant, cette stratégie est actuellement discréditée par les nouvelles recherches en didactique. Ils deviennent plutôt un tandem fondamental à l'enseignement de la langue. Cependant, nous pouvons donner une considération particulière à l'un d'eux, quand l'un ou l'autre se constitue comme objet d'étude. Ainsi, au sujet de la situation d'écrit Sophie Moirand laisse entendre que c'est : *« une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien de lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs. »*²⁸². En précisant ainsi les acteurs du champ de la communication écrite, Sophie Moirand rajoute que les faits, le moment, le lieu et même l'intention sont autant des éléments indispensables à la situation de communication.

Ce qui nous retient ici, c'est beaucoup plus le document écrit, l'analyse de ce dernier que ce soit en réception ou en production, selon la thèse de Sophie. M, devrait reposer sur des indices pertinents qui ne peuvent être révélés que par des réponses collectées à travers les questions suivantes : « Qui écrit ? », « Où ? », « Quand ? », « Comment ? », « Pourquoi ? », « Pour qui ? ».

²⁸² Sophie Moirand, op.cit. p.09.

À cet effet, cette didacticienne propose un modèle²⁸³ récapitulatif de la situation de l'écrit en production comme en réception.



Tous les adeptes de la culture cultivée, les partenaires aux savoirs savent pertinemment que rédiger n'est pas chose facile, elle est définie comme étant un processus complexe. Au niveau scolaire, l'avis que partagent enseignants et apprenants d'elle est inchangé, elle demeure toujours cette tâche pas vraiment aisée. À l'avant-propos d'un ouvrage sur la production, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, s'interrogent sur ce qui favorise la rencontre du scripteur et du texte, et « *Comment favoriser la rencontre du scripteur et du texte? Comment permettre aux apprenants de se constituer progressivement des savoirs qu'ils vont utiliser lorsqu'ils seront en situation de scripteurs ?* »²⁸⁴

II.1.2.4.1. L'écriture en langue seconde

Il est reconnu que le processus d'écriture demeure le plus complexe des tâches à faire que ce soit en condition scolaire, professionnelle ou en privé. Produire en langue maternelle ne met pas le scripteur à l'abri de cette complexité, car il est appelé à déployer des opérations cognitives qui consistent à produire et vérifier au même temps le bon usage de la règle, le choix du vocable représentatif de sa pensée, ainsi que le sens voulu ou conventionnel entre les usagés. L'activité devient plus ardue lorsque l'individu est appelé à écrire en langue

²⁸³ Ibid. p.10.

²⁸⁴ Ibid. avant-propos.

seconde, car non seulement, tout le dispositif cité précédemment devrait être mis en place, mais encore des caractéristiques spécifiques à la langue cible doivent manifestement être prises en considération.

L'analyse faite sur des productions écrites en langue seconde a conduit Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond à déduire qu'elles se caractérisent par des textes qui ne véhiculent « *pas assez d'informations* »²⁸⁵, c'est-à-dire formulés en énoncés plutôt courts. Le vocable utilisé est lui aussi de l'ordre du restreint et du redondant ; en effet, un bon nombre de mots qui composent le texte ont tendance à se répéter. Elles révèlent aussi que le scripteur en langue seconde a tendance à faire usage de termes faciles et moins de tournures en transition entre les thèmes.

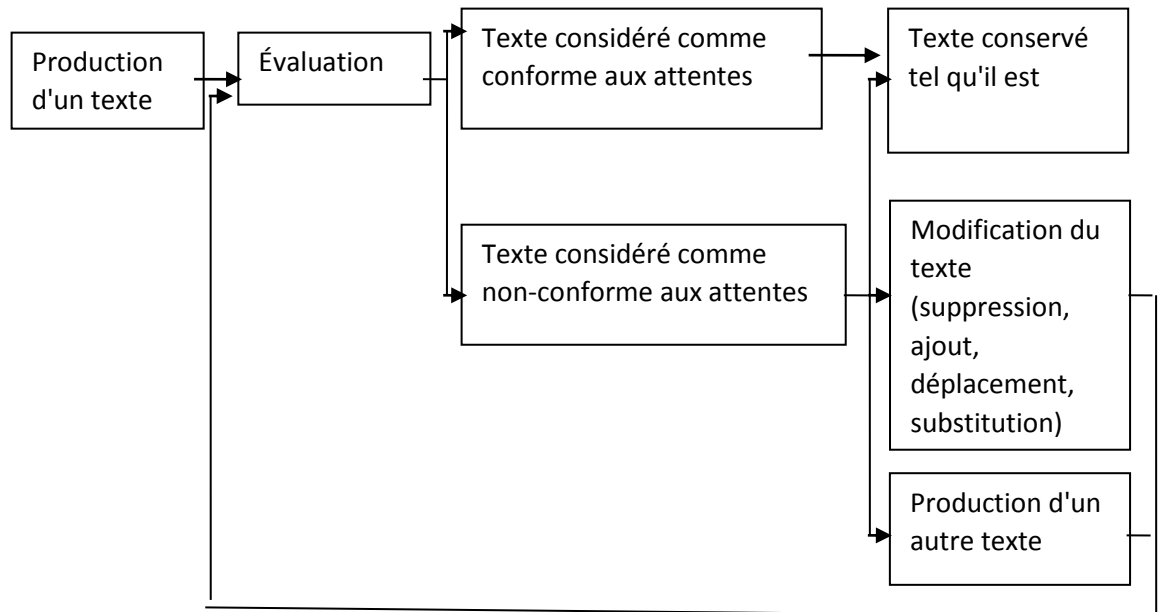
Les recherches entamées sur les productions écrites en langue seconde ont dévoilé un taux élevé d'erreurs syntaxique, de cohérence et de cohésion. De plus, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond trouvent que le scripteur en seconde langue consacre plus de temps dans la vérification et la correction qu'il en fait en sa propre langue, ainsi que la recherche des termes spécifiques et la formulation des phrases qui traduisent fidèlement ses idées le retiennent d'avantage que s'il avait à faire en langue maternelle.

II.1.2.4.2. Re-structurer un écrit

Pensée la production écrite, c'est admettre qu'un effort psychologique et activité intellectuelle de haut niveau qu'il faut gérer. Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo proposent : « *En effet, si nous considérons l'apprentissage d'une langue comme un processus continu qui consiste à avancer une hypothèse, la vérifier et la corriger, l'apprenant est constamment impliqué dans un processus de formulation et modification de règles.* »²⁸⁶. Une stratégie à conjuguer entre le tracé du plan du texte, le mettre en phrases cohérentes en anticipant sur la réaction du lecteur et supposer instantanément la suite ou la réécriture, Ce qui convient d'affirmer alors que la tâche n'est pas si facile et : « *Partant du constat que " la révision " n'est pas directement observable "et qu'elle ne peut être que reconstruite de façon conjecturale". Le groupe de Rennes écrit " Dans le cadre d'une réflexion didactique sur la mutabilité du texte dans sa genèse, il est indispensable de fournir une représentation modalisante de cette opération". Et il propose la modalisation suivante :*

²⁸⁵ Ibid.p.28.

²⁸⁶ Véronique Castellotti & Maddalena De Carlo, *La formation des enseignants de langue*, Coll. Didactique des langues étrangères, Ed. CLE International, Paris, 1995, p.50.



Le premier mérite de cette modélisation est de souligner contrairement aux idées reçues. Le rôle central dans la révision de la prise de décision et de montrer que toute révision peut ne pas déboucher sur une réécriture. Elle a, en outre, l'avantage de rappeler le caractère interactionnel et cyclique des opérations d'écriture, d'évaluation et de réécriture. »²⁸⁷

II.1.2.4.3. Les savoirs nécessaires

Si la production écrite requière de l'apprenant des connaissances bridées, un savoir étalé de la manière de l'utilisation des concepts et répondre à des interrogations clés tels : que faire ? Et comment faire ? La réponse du Groupe EVA est prodigieuse en relatant les démarches, mais avant tout, il faut savoir qu' :

« Enseigner l'écriture consiste à développer les compétences nécessaires pour effectuer ces opérations, compétences qui peuvent, comme pour toute autre discipline, se décrire en terme de savoir :

- savoir pour faire : savoir pour écrire ;*
- savoir planifier : sélectionner des informations, déterminer une trame, adopter des principes de mise en page...;*
- savoir retoucher : repérer des problèmes, les analyser, les traiter,*
- savoir sur : savoir sur les écrits et sur le fonctionnement de la langue ;*
- savoir distinguer un récit d'un compte rendu scientifique ;*
- savoir quelles sont les fonctions du titre dans différents types d'écrits. »²⁸⁸*

²⁸⁷ Gilbert Turco, *Ecrire et récrire au CE et CM*, In, *De l'évaluation à la réécriture*, Groupe EVA (a), Coll. pédagogie pour demain, Ed. Hachette, Paris, 1996, p. 21.

²⁸⁸ Groupe EVA (b), op.cit.p.13.

Puis ces théoriciens de l'écrit enchaînent avec une démarche qui ne manque pas de pertinence à la précédente : « *face à une situation d'écriture, les élèves et le maître explicitent les composantes de la tâche, ses enjeux, ses contraintes, repèrent et analysent des problèmes, élaborent des stratégies pour les résoudre.* »²⁸⁹. De plus, afin de combler certaines lacunes qui peuvent altérer une production et pour mener de bout en bout un écrit de qualité, il faut suivre les consignes de Gérard Vegner : « *Savoir écrire c'est être capable d'analyser préalablement une situation de communication et, en fonction des données ainsi relevées, d'appliquer les règles de formation textuelles appropriées.* »²⁹⁰

II.1.2.4.3. L'exploitation des acquis en écrit

Bien que la production d'un texte en langue maternelle nécessite inéluctablement un savoir-faire, en langue étrangère exige à notre avis un savoir-être. C'est pourquoi, nous insistons sur la manière d'attaquer un texte de lecture compréhension ; car ça en dépend une stratégie bien proclamée tel que mettre l'apprenant étranger à la langue du texte en sécurité linguistique. Et comme suite logique à ce qu'a été fait précédemment, nous pourrions solliciter les démarches effectuées en langue maternelle et ses connaissances latentes, qui se sont émergées au contact du texte précurseur. Puis à ne consentir que sur une intertextualité ou reconstitution textuelle de la part de l'apprenant. Une stratégie approuvée par les pédagogues, et confirmée par les didacticiens que nous sollicitons leur ultime appui tel que Gérard Vigner au sujet de : « *l'élève qui apprend à écrire en langue étrangère dispose généralement d'une compétence textuelle dans sa propre langue [...]. L'enseignant devra en tenir compte, prendre appui sur cette compétence de départ pour progressivement la reconstruire, la préciser, la stabiliser, il partira des productions de l'élève, favorisera à leur sujet une réflexion discursive et linguistique de manière à ce que soit produit, au terme de cette démarche le texte adéquat.* »²⁹¹. Il est indispensable de compléter avec les propos inouïs de Sophie Moirand : « *il est essentiel d'analyser avec les apprenants, s'ils ne l'ont pas déjà fait dans un cours de langue maternelle, des textes de leur propre langue afin de les sensibiliser aux caractéristiques discursives de l'argumentation, de la narration et du récit. Car si la démarche est bien comprise en langue maternelle, il leur est plus facile de transférer ensuite leurs*

²⁸⁹ Groupe EVA (b), op.cit.p.13.

²⁹⁰ Gérard VIGNER, op.cit. p. 83.

²⁹¹ Ibid. p. 84.

propres stratégies d'analyse sur des textes étrangers que d'en apprendre de nouvelles. »²⁹²

II.1.2.4.4. Pour une réédification de la production écrite

Il n'y a pas de modèle universel en production écrite, toutes les études faites ne pourraient être que description ou prescription hâtives. Le travail à faire est gigantesque en moyen et complexe par les stratégies déployées ; qui pour se faire requièrent une démarche raisonnée. En pédagogie actuelle où l'autonomie de l'apprenant est revendiquée, entre l'offre est la demande, entre l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite, des compétences et des savoirs sont à rénover. Tout autant que la méthodologie qui devrait perpétuellement se réajuster avec l'ampleur de la tâche, car tout converge à l'acquisition de la langue étrangère dont nous sommes convaincus de l'influence de la langue maternelle ; qu'au juste serait de ne pas la déporter mais au contraire, épuiser en elle l'apport prodigieux.

Là, n'est pas notre quête mais, la nécessité de notre démarche exige de soulever quelques points qui nous semblent utiles ; entre autres une quête à la réduction des disparités soulevées entre le savoir acquis et la compétence de production écrite requise par l'apprenant. Ce faisant, J-P.Cuq et Isabelle Gruca synthétisent : « *Pourtant la compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues, [...]. Ces quatre grands types de compétences, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite, structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation* »²⁹³.

En somme, notre objectif primordial est de tisser un lien entre l'écrit à réaliser par l'apprenant et l'appropriation de la langue sous la tutelle de l'évaluation. En ce propos, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca en citation syncrétique déclarent : « *La compétence évaluative est donc, au même titre que les quatre compétences classiques, une composante fondamentale de la communication. Au fur et à mesure que progressent les compétences de compréhension et d'expression, progresse aussi la compétence d'évaluation, et il est bon aussi que l'enseignant prévoie des activités qui la mettent en évidence tout au long du parcours de l'apprenant.* »²⁹⁴. Autrement, décloisonner entre les

²⁹² Sophie Moirand, op.cit. p. 166.

²⁹³ Jean-Pierre. Cuq & Isabelle Gruca, op.cit.p. 149.

²⁹⁴ Ibid. 149.

trois pôles, non pas les distinguer mais afin d'améliorer la *production écrite* de l'apprenant à l'acquisition de la *langue étrangère* par le truchement de l'*évaluation*.

Conclusion

Nous assistons aujourd'hui à une alternative qui risque de remettre en cause le statut du système scolaire. Il s'agit d'un côté, cette investigation au niveau des procédures et techniques pour mettre au concret le sens de réaménagement ; et de l'autre, cette préoccupation attribuée à l'approche actionnelle. À cet effet, des domaines de recherches disciplinaires contribuent pour rendre l'inclusion de l'école à la nouvelle ère plus fine et harmonieuse. Ainsi et pour se faire, la didactique de l'écrit suscite l'utilité de la tâche dans la mise en relief de la compétence voulue. Cette dernière ne s'exprime que dans l'action et n'a de sens que pour rendre possible la réalisation d'une tâche.

La compétence est l'un des termes qui appartenait à l'usage du commun, avant de se constituer en concept pour les disciplines. Ces dernières lui ont attribués une perspective scientifique en réhabilitant son sens ; il est manifestement étroitement lié à l'action. Ainsi, chaque discipline atteste à la tâche une définition particulière, elle est propre à son domaine de référence et à l'objectif visé. Par la tâche, toutes les didactiques confondues reconnaissent l'acquisition des compétences, certes, les stratégies développées et les méthodes employées sont très diverses mais se rejoignent au même versant ; aux résultats de la tâche.

Le partage des rôles en classe est préservé par des impératifs, des fois explicites comme l'ordre et la prière de faire un exercice ou de réaliser une tâche. Mais la plupart du temps, ces impératifs sont implicites, nous les trouvons dans la préparation du cours et la correction des copies par l'enseignant, ou dans la révision et la préparation aux examens par l'apprenant. Ce mode de partenariat est très décisif dans la détermination de la posture de chacun des partenaires à l'acte pédagogique.

Nous pouvons comprendre maintenant que le sort de l'apprentissage est décidé dans le mode interactif que régit ce contrat. Par ailleurs, la conception de la dévolution, se manifeste généralement par une abstinence de l'enseignant et non un refus catégorique d'aide pour l'apprenant. L'enseignant est tenu ici de lui procurer tout le matériel nécessaire afin que l'apprenant arrive à atteindre l'objectif visé.

Nous sommes partis de la classe comme scène de présentation des concepts, à savoir le contrat, pour atteindre la compétence comme acte. Ce continuum a été alimenté par des

notions de base de la pédagogie, et régi par l'intérêt de concevoir des préceptes spécifiques à notre recherche.

CHAPITRE 2

Sphère de l'évaluation

Introduction

Les recherches qui ont pris comme objet l'évaluation n'admettent pas qu'on lui substitue le sens de prouver, par contre, elles plaident pour qu'on la considère comme un processus d'amélioration des situations d'enseignement / apprentissage.

Tous les scientifiques et principalement ceux de la docimologie s'accordent sur le fait, qu'il est impossible de concevoir un dispositif évaluatif sans tenir compte en premier des objectifs que nous projetons à atteindre, et en deuxième de la méthode pour ce faire. Ainsi, les critères que nous sélectionnons pour dresser les outils d'évaluation dépendent directement des objectifs et devraient au même temps les représenter en situation. Pareil pour les indices recueillis lors de la pratique évaluative, nous pensons qu'ils déterminent une connivence avec les objectifs visés, et se rattachent à eux de façon plus ou moins indirecte.

Les objectifs sont omniprésents dans les pratiques en classe, nous pensons qu'aucun cours ne peut être dépourvu au préalable d'un objectif propre à atteindre. La disposition du programme scolaire suit une logique d'enseignement, ou particulièrement une progression dans la présentation du savoir. Cette progression séquentielle est subdivisée en séances enchaînées et hiérarchisée, de la séance de départ à celle terminale, l'apprenant doit faire preuve de compétences que l'enseignant peut juger à travers l'atteinte de l'objectif spécifique à chaque séance. L'évaluation formative outillée de critères supervise la réalisation de la tâche prévue pour le cours, et lui souscrit un intervalle de réussite. Bien entendu, le retour sur les activités non réalisées est obligatoire pour que la progression suive sa linéarité. Ce cheminement stratégique résume une fraction du système composé d'objectifs pédagogiques à maîtriser.

Nous savons tous, qu'arriver à faire des choses c'est suivre leurs règles, leurs propres codes. Alors, réaliser une tâche ou résoudre un problème nécessite du prometteur une soumission aux normes de la tâche pour arriver à ses fins. Tout un chacun de nous vise la réussite, c'est évident, mais ce que pourrait différencier c'est la façon de s'y faire. Ainsi, si l'apprenant formule une réponse juste, nous ne pouvons être catégorique qu'il y a eu apprentissage, car ce peut, par le fait de l'imitation, de fraude ou par pure hasard. Cependant, ces conditions ne prouvent en aucun cas se rattacher à l'erreur. C'est pour cette ultime raison, que nous supposons une fois de plus, que l'erreur est un indice objectif sur quoi peut se fonder un dispositif d'apprentissage.

La quantité d'abord, la qualité surtout tel est notre thème de recherche, objectif et évaluation demeurent la charnière du fonctionnement de l'enseignement / apprentissage. Nous parlons de qualité lorsque le résultat s'harmonise avec l'objectif, nous supposons alors que l'évaluation intervient pour déterminer l'écart que pourrait subsister entre les deux, nous pensons que cet écart peut prendre l'aspect d'une erreur.

Si nous estimons que la qualité est ce rapprochement à l'objectif par des moyens utiles et adéquats, par une pensée rationnelle et des méthodes cartésiennes, l'écart alors pourrait être généré par la subjectivité. C'est pourquoi, nous dressons notre recherche loin de sentiers battus de la faute, et nous nous envisageons guère sillonner les voies traditionnelles et délabrées.

En ce présent chapitre, notre prospection va porter sur des termes qu'au préalable, nous allons déterminer leurs sens avant de déduire leur relation avec l'évaluation. Nous allons commencer par les types de cette dernière et la fonction de chacune d'elle ; puis nous allons enchaîner avec les outils, la note, l'erreur et la remédiation qui sont désormais les composantes essentielles de sa sphère.

II.2.1. Sphère de l'évaluation

Lors des évaluations, nous nous apercevons souvent qu'une des principales causes de l'échec se situe au niveau de l'application des connaissances requises ; le passage de la théorie à la pratique, de l'explication à l'application pose problème. Quand l'apprenant se met à réaliser une tâche demandée ne sait pas comment s'y prendre, car il ne saisit presque pas comment fonder un rapport entre ce qu'il a appris (sans pour autant prétendre qu'il n'a pas compris le cours) et ce qu'il lui a été demandé.

L'évaluation est un processus systématique qui nécessite une planification et structure spécifique. C'est un processus au cours duquel les enseignants et les apprenants se penchent sur leurs réalisations respectives et sur la possibilité d'effectuer des modifications pour s'améliorer. Quand elle s'en charge de la continuité du rendement de l'apprenant, elle devrait être en synchronie avec le processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment Philippe Perrenoud rappelle : « *L'évaluation est plus déterminante que les programmes dans la démarche d'un enseignement. On ne peut évaluer que ce qu'on a grosso modo enseigné, sans quoi c'est l'échec assuré.* »²⁹⁵. Dans toute situation d'apprentissage, les apprenants réussissent, continuent ou éprouvent des difficultés. Ils ont besoin d'être réorientés ou aidés.

²⁹⁵ Philippe Perrenoud (b), op.cit. p.101.

II.2.1.1. Une évaluation : un dispositif

En se fiant aux sources de Claire Tardieu, nous allons découvrir que le terme *évaluer* n'est apparu dans les discours de la didactique que récemment, et plus spécialement avec les travaux des sciences sociales béhavioriste aux Etats-Unis. Le bon exemple pour ça, le travail de Hans Niklas (portant sur l'apprentissage et le changement du comportement) qui consiste à soumettre : *« l'écolier à certains stimuli (offres d'apprentissage) afin qu'il arrive à un objectif fixé d'avance (objectif d'apprentissage), [...] le dernier degré de la théorie béhavioriste de l'apprentissage est finalement celui de l'évaluation : on vérifie si l'objectif d'apprentissage a été atteint donc si l'élève a appris ce qu'il devait apprendre. »*²⁹⁶

La majorité des recherches que ce soit pour la didactique ou la pédagogie réservent un chapitre à l'évaluation, vu sa spécificité en enseignement. Et malgré tous ces travaux effectués, il y'avait toujours un compromis sur son statut ; de sélective en passant par descriptive, ces recherches lui ont retrouvé enfin son ordre de mérite, elle représente l'outil de progression des apprentissages. Si nous revenons aux successions des méthodologies de l'enseignement des langues (étrangères), nous allons apercevoir que les prémices tentaient de percevoir l'acquisition à travers les objectifs à atteindre. *« Ainsi, a-t-on connu les exercices de traduction (thème et version) de la méthode traditionnelle auxquels se sont substitués les exercices « question/réponse » et la dictée de la méthode directe. ceux-ci, à leur tour, suite aux recherches de Lado, ont laissé la place au testing qui a introduit des épreuves dont la validité était assurée par des critères scientifiques, bien en ligne avec les méthodes SGAV. »*²⁹⁷

L'enseignant évalue avant de décider de sa méthode d'enseignement, du sort des outils qu'il emploie, des objectifs, du quand et comment remédier. Mais et surtout, il décide de l'avenir de l'apprenant, de sa scolarité et de son orientation. De plus, la note est la parfaite concrétisation de la décision prise, elle pourrait amener l'apprenant à réaliser son choix quant aux études supérieures, ou peut-être pour se spécialiser.

Nous savons pertinemment qu'autant nous aurions parlé de l'évaluation, nous ne pourrions jamais la cerner ou la définir avec exhaustivité. Toutefois, nous pourrions s'ouvrir une voie

²⁹⁶ H. Niklas, *L'évolution historique de la notion d'évaluation*, In, *Dynamique interculturelle pour l'Europe*, J. Demorgon E-M, Liplansky & B. Muler, H.Nilas, In, *LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN 4 MOTS-CLES : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Claire Tardieu, ellipses, Paris, 2008.p.188.

²⁹⁷ Paola Bertocchini & Edvige Costanzo, op.cit. 214.

à son sens à travers quatre questions clés : évaluer Quoi ? Pourquoi ? Comment ? et Quand ?

II.2.1.1.1. Quoi évaluer ?

L'objet de tout enseignement est de rendre rentable l'apprentissage dispensé. Nous pensons que cette rentabilité réside dans l'exploitation des connaissances acquises par l'apprenant en milieu extrascolaire, dans des situations les plus fréquentes et non artificiellement conçues. À ces conditions, c'est le savoir-faire que l'apprenant devrait faire preuve, et ce savoir-faire que tout acte évaluatif tente de découvrir son efficacité.

En premier lieu, l'évaluation devrait se focaliser sur le mécanisme d'apprentissage afin de déduire de la qualité des connaissances que l'apprenant s'est construit ; et si pour des raisons de défaillance, la procédure est de développer des stratégies de remédiation efficaces et adéquates aux problèmes posés.

L'évaluation qui vise l'apprentissage récupère en retour des données qui font écho sur la qualité et la méthode d'enseignement. Et par souci de rigueur, elle se penche sur le programme, la cohérence et la cohésion des contenus comme sont indiqués au tableau suivant²⁹⁸.

COMPOSANTES	PARAMETRES	CRITERES
Linguistique	Phonologie Lexique Morphosyntaxique	Respect des règles formelles régissant la langue au niveau de la phrase
Stratégique	Technique permettant de compenser L'ignorance ou la non maîtrise de certaines règles	-emploi de gestes, mimiques, périphrases, hypothèses, mots générique -Questions à l'interlocuteur pour mieux comprendre le message -Recours à des aides (autres personnes, dictionnaires..)
Référentielle	Connaissance et maîtrise du domaine traité (thème, spécialisé...)	- Adéquation au sujet - Précision de l'expression
Socioculturelle	-Situation de communication -Fonction de la communication	Respect des règles régissant la parole en situation : -pertinence de l'information -acceptabilité du message -adaptation du discours à la situation
Discursive	Genre de discours : élément de cohésion et de cohérence	Respect des règles régissant la langue au niveau textuel/discursif

²⁹⁸ Ibid. p. 214.

II.2.1.1.2. Pourquoi évaluer ?

Hormis les enseignants (la majorité), les apprenants et leurs parents croient que l'évaluation n'a pour ambitions que d'estimer la qualité de l'apprentissage. Désormais, on évalue aussi pour récupérer des informations sur l'enseignement, pour attribuer une note, pour attester de l'acquisition des connaissances et principalement des compétences, pour remédier aux problèmes, pour certifier et fournir un compte-rendu factuel à la tutelle, et la liste risque d'être longue.

Cependant, si nous avons confondu ici cause et effet, il faut bien distinguer entre :

« -l'évaluation formative qui vise à informer l'apprenant et l'enseignant de l'efficacité de l'apprentissage ; ici on ne met pas la note, car la fonction essentielle de cette évaluation est informative (on fait simplement le point pour éventuellement corriger les trajectoires) ;

-l'évaluation formatrice qui vise à faire construire par l'apprenant les critères d'évaluation avant de s'engager dans l'action d'apprentissage, de façon à optimiser les activités d'apprentissage ;

- l'évaluation sommative qui doit être préparé par des évaluations formatives réussies, et qui a pour fonction de certifier une compétence, de mettre une note dans le but de sélectionner et de justifier la sélection. »²⁹⁹

II.2.1.1.3. Comment évaluer ?

Si l'estimation du degré d'atteinte de l'objectif prédéterminé par l'enseignant s'avère une tâche ardue, il dispose désormais d'une panoplie d'outils fiables pour vérifier et collecter en parallèle des ressources nécessaires afin d'élaborer un jugement plutôt objectif. Parmi ces outils nous citons d'abord la taxonomie de Blood (claire et pratique pour les objectifs), une grande variété d'items (répertoriés entre fermés et ouverts), re-exploitation du processus (une fois l'erreur définie, faire usage d'autres stratégies).

II.2.1.1.4. Quand évaluer ?

Christine Tagliante perçoit, en définissant le rôle de l'enseignant, qu'il est chargé « d'amener l'élève d'un état initial x , à un état final z , à travers un cursus de formation. »³⁰⁰. Cette filiation est entremise par des évaluations. Comme les présente l'auteur, tous sont d'ordre formatif quoique la position de chacune d'elles révèle des données pertinentes sur la situation de l'apprenant à un moment bien précis de sa progression dans l'apprentissage. En effet, « c'est l'ensemble, pensé et organisé, de ces

²⁹⁹ Alain Rieuner, op.cit. p.78.

³⁰⁰ Christine Tagliante (a), op.cit. p.12.

trois types d'évaluation (*initiale, continue et finale*) qui peut prétendre s'appeler "évaluation formative" »³⁰¹, ces moments sont représentés sur le même axe :

Evaluation initiale : formative 1 ^{ère} étape état initial réel	Evaluation continue : formative 2 ^{ème} étape enseignement + apprentissage	Evaluation finale : formative 3 ^{ème} étape état (semi)final
--	---	---

Le moment de l'évaluation est autant sensible que sa fonction. Selon qu'elles soient avant pendant ou après la situation d'enseignement / apprentissage, les chercheurs en docimologie accordent pour chacune une fonction spécifique.

II.2.1.1.4.1. Le pronostic, état initial réel

Par des tests de niveau, cette évaluation a pour fonction de fixer les savoirs et savoirs faire de l'apprenant déjà acquis afin de déterminer s'il est en mesure de suivre tel ou tel séquence du programme, et de répondre adéquatement aux savoirs dispensés à ce stade. En surcroit, elle procure à l'enseignant des attributs sur l'apprenant pour qu'il puisse prendre des initiatives nécessaires à son sujet lors du travail en groupe classe.

II.2.1.1.4. 2. Le diagnostic, et processus d'enseignement / apprentissage

Une autre fonction de l'évaluation, ne manquant pas d'intérêt par rapport à la précédente, elle est tout autant indispensable pour le bon fonctionnement du processus d'enseignement / apprentissage. Donc, ce modèle évaluatif a pour objet de déterminer avec précision les acquis de l'apprenant à un moment bien précis pour ainsi déduire de la remédiation si nécessaire. Sachant que le travail de l'enseignant est régi par des objectifs à faire atteindre par l'apprenant ; dès lors, marquer des arrêts afin de juger de la progression de l'apprenant se voit indispensable. Ces arrêts évaluatifs sont extrêmement utiles pour que l'enseignant puisse déterminer s'il doit avancer dans les cours ou plutôt revenir sur certains points pas assez élucidés, devrait-il changer de méthode pédagogique ou d'outils afin que l'apprenant puisse cerner l'objectif visé ?

Par son appellation, ce type d'évaluation est reconnu autant pour sa fonction que par le temps de son intervention. Nous savons déjà qu'elle survient avons une période d'enseignement, ou avant même d'entamer un cours ou une unité du programme. « *Effectuée au tout début d'une période de formation, l'évaluation diagnostique a une fonction préventive. Il peut s'agir alors de sonder des caractéristiques susceptibles*

³⁰¹ Ibid. p.13.

d'influer sur la qualité des apprentissages à venir (...). La décision consistera à prescrire des rythmes d'apprentissage ou des modalités d'enseignement qui conviendront aux élèves ou, mieux, à chaque élève. »³⁰². Gérard Scallon suggère qu'elle peut intervenir, en d'autres états de cause, pendant les séquences d'enseignements. Quand toutes les mesures sont prises pour un enseignement/apprentissage de qualité soit dispensé ; c'est-à-dire, lorsque tous les outils et méthodes disponibles sont épuisés, alors dans ce cas un détour sur la santé physique ou psychologique se voit nécessaire. L'évaluation diagnostique a une portée pour les prérequis de l'apprenant afin de déterminer avec précision l'utilité d'un retour sur les apprentissages en révision ou en remédiation.

II.2.1.1.4. 3. L'inventaire, état (semi) finale

À cette période, l'évaluation vise le domaine cognitif. C'est à travers des tests préalablement conçus à ce sujet que les savoirs et les savoirs faire sont d'une certaine manière certifiés. Puisque ce type d'évaluation intervient en fin de cursus d'apprentissage, elle a pour fonction de faire valoir l'acquisition ou non des connaissances nécessaires à ce stade. C'est-à-dire que, si l'objectif de la séquence n'est pas atteint par l'apprenant, il sera dans l'obligation de revenir pour compléter les lacunes présumées nécessaires au passage à la séquence suivante, et là nous sommes devant un état semi finale comme nous le fait savoir Christine Tagliante³⁰³ dans son ouvrage sur l'évaluation. Un autre cas pourrait être répertorié dans ce dernier cadre, c'est lorsque les tâches de la séquence ont été bel et bien réalisées, alors le passage à une autre séquence est indispensable afin de venir aboutir au programme. Par contre, si l'apprenant a réussi aux tests de l'inventaire, à cet effet, il est jugé que les connaissances nécessaires pour valider le cursus sont acquises, dans ce cas, la fonction inventaire est statuée de phase finale du processus enseignement/ apprentissage.

II.2.1.2. Evaluation et concepts fondamentaux

Nous savons bien qu'être compétent ne se limite pas au déclaratif, mais tient au procédural. Être compétent c'est une réalité préconçue, c'est une finalité en soi. Nous trouvons que la compétence est la concrétisation d'une description faite par l'objectif sur l'apprentissage. C'est pourquoi, au sens de la praxie, Rober F. Mager³⁰⁴ suggère qu'avant que l'enseignant fasse part de savoirs ou savoirs faire, doit vérifier les hypothèses suivantes :

- le savoir doit répondre à la pertinence du besoin ;

³⁰² Gérard Scallon, *évaluation formative*, Editions du Renouveau Pédagogique, Canada, 2000, p.15.

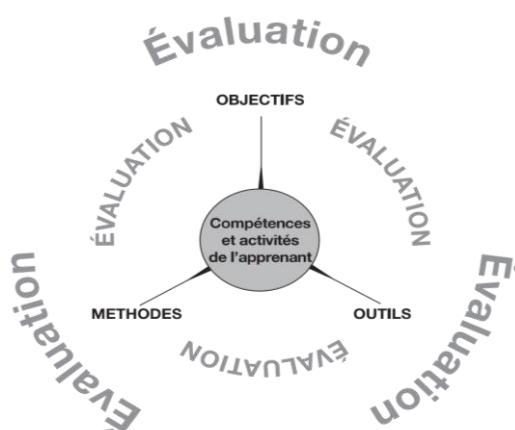
³⁰³ Christine Tagliante (a), op.cit. p.13.

³⁰⁴ Rober F. Mager, *comment définir des objectifs pédagogiques*, In, *Modèles et Méthodes en pédagogie*, Franc Morandi, Nathan, Paris, 1997, p.83.

- le savoir relève de l'actualité, ainsi que les situations proposées aux apprenants affichent l'inédit ;
- les objectifs à atteindre soient bien clairs, de même pour les évaluations et la remédiation qui doivent être bien élaborées.

De son côté, et pour que la pratique pédagogique soit vigoureuse, Franc Morandi consigne à l'enseignant de « *s'appuyer sur des éléments méthodologiques par objectifs, partagés avec des élèves et adaptables à leurs besoins.* »³⁰⁵

Marcel Lebrun, un pédagogue renommé connue à travers ses recherches sur l'approche actionnelle, propose un système résumant la notion de focalisation sur l'apprenant. Ce système fonctionne selon le principe de l'interdépendance des concepts. Ainsi nous trouvons au centre la compétence de l'apprenant, qui n'a de sens qu'à travers la réalisation d'une tâche ; et réciproquement, cette dernière n'est conçue que pour développer une compétence. Bien que ce dispositif se fonde sur des méthodes faisant usages d'outils nécessaires pour atteindre des objectifs spécifiques, il est étroitement cerné d'évaluations stratifiées. L'évaluation interne vise en premier à déterminer la pertinence du choix de chaque composante (l'objectif, l'outil et la méthode), et en deuxième, elle vise à vérifier leurs cohérences et leurs cohésions. L'évaluation à l'externe assure la synergie du système pour un rendement efficace, et veille à éviter l'éclatement du dispositif.



Dispositif³⁰⁶ élaboré par Marcel Lebrun

II.2.1.2.1. Référent et référentiel,

Il s'agit d'explicitier les critères pour pouvoir construire un référent sur lequel une stratégie d'identification ou de comparaison soit établie. Nous pourrions attribuer à l'acte même une

³⁰⁵ Franc Morandi, *Modèles et Méthodes en pédagogie*, Nathan, Paris, 1997, p.84.

³⁰⁶ Marcel Lebrun, *la classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant*, In, *la pédagogie inversée*, dirigé par Ariane Dumont & Denis Berthiaume, Collection Pédagogie en développement, de Boeck, Belgique, 2016, p.24.

volonté de quête à l'objectivité, cette volonté ne devrait négliger les facteurs constitutifs du contexte, du fait qu'ils représentent des ressources pour la référenciation.

- Référent

En sens général, le référent représente tout objet de nature matériel ou immatériel qui a la particularité de se constituer comme comparant à quelque chose. Son aspect doit être (ou paraissent) identique au comparé mais les sources pourraient être différentes. En évaluation, il revête un sens plutôt spécifique, il est pris comme modèle et fait l'agencement d'une norme devant un élément d'analyse ou de mesure, à ces conditions nous pensons qu'il rejoint le sens de référé. Pour Figari, G. la démarche évaluative serait « *une réflexion (...) sur l'écart entre le référent (qui fixe l'état final nécessaire ou souhaitable et « joue un rôle instrumental ») et le référé (qui désigne la partie de la réalité choisie comme « matériau » pour cette réflexion ou cette mesure)* »³⁰⁷.

- Référentiel

Nous pourrions le considérer comme un dispositif ou un appareil selon Figari, G. Il est étroitement lié au domaine de conception et/ou d'usage, c'est pour cette raison qu'il en garde une signification spécifique. Le référentiel désigne, en champ disciplinaire, un système bien fondé sur des normes préétablies véhiculant des objectifs opérationnels.

II.2.1.2.2. Le critère

De récentes recherches se sont interrogées sur les caractéristiques qui induisent à une définition rigoureuse des critères de réalisation de la tâche. Suite à quoi, les chercheurs se sont résolus à en délivrer quatre fondamentales, « *Il s'agit :*

- *de la fonction d'évaluation qu'ils servent,*
- *de leur puissance,*
- *des objets qu'ils concernent,*
- *des sujets qui les utilisent.* »³⁰⁸.

Des spécialistes de l'évaluation tels que Jean-Jacques. Bonniol et Michèle Genthon précisent que le statut des critères est dépendant de la cohérence et la cohésion de ces caractéristiques. Nous savons déjà que l'évaluation dispose d'indicateurs qu'au préalable sont des critères de réalisation d'une tâche ou plutôt de réajustement d'une procédure afin

³⁰⁷ G. Figari, *Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires*, In, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, de Boeck Université, 2e tirage, Bruxelles. 2006, p, 312.

³⁰⁸ Jean-Jacques. Bonniol & Michèle Genthon, *L'évaluation et ses critères de réalisation*, In, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, de Boeck Université, 2e tirage, Bruxelles. 2006, p.256.

de parvenir à cette dernière. Ainsi, devant une réponse émise ou produit fini, l'évaluation ne peut que relever des constats ou mesures, cependant, elle pourrait intervenir sur la démarche qui a mené à ce produit. C'est alors que le critère dépend de la fonction de l'évaluation engagée. Selon ces spécialistes, la puissance du critère est relative au degré de son abstraction ainsi que de sa complexité. Les auteurs insinuent par-là que le critère peut prendre un large spectre de sens ; une grande possibilité se présente alors afin de le relier à des tâches différentes. Autant il faut dire que, l'envergure de sens que peut prendre est un agent de complexification du critère, cette complexité le rend susceptible d'être exploité à plusieurs reprises et en contextes différents.

Une autre caractéristique qui ne manque pas d'importance aux précédentes, elle en est plus pertinente même puisqu'elle interroge l'objet à qui sont loués ces critères. Dans ce cas, si l'évaluateur s'intéresse aux résultats, il vise d'une certaine manière l'état ou la forme de l'objet à évaluer. Par contre, si l'évaluateur s'intéresse beaucoup plus à une procédure, les critères seront établis de sorte à informer sur la démarche entreprise par l'apprenant et sa technique dans la résolution des problèmes. Par ailleurs, si l'enseignant focalise sur le processus, le critère ici est orienté vers l'intention, c'est-à-dire qu'il cherche à mettre en exergue la façon dont l'apprenant aborde une situation et comment il agit dans des circonstances différentes.

Enfin, parmi ses caractéristiques majeures du critère y'en a celle qui nous renvoie consulter les évaluateurs même, puisqu'il existe deux type ; l'un externe à la situation d'évaluation et l'autre interne à celle-ci. Et les deux se différencie par l'intérêt que porte chacun à la situation évoquée, le premier se focalise principalement sur la réussite de la tâche demander à l'apprenant, c'est-à-dire le résultat ou le produit qui doit répondre au critère préalablement conçus. Tandis que le deuxième, plus proche à la situation d'évaluation et l'intègre même puisqu'il est supposé maîtriser les critères que devrait lui-même les concevoir. Les modalités de chacun d'eux sur la façon de se servir du critère constituent une caractéristique substantielle pour ce dernier. En somme, il ne suffit pas d'énumérer ces caractéristiques pour qu'enfin nous puissions déterminer le statut du critère, leur combinaison est autant décisif à cet égard.

II.2.1.2.3. Les critères de réussite

Les critères de réussite représentent l'argument le plus convainquant pour que l'enseignant puisse justifier la note attribuée, elles ne sont ni libre choix d'un libellé ni un travail fait à la hâte. En terminologie didactique, ces critères concrétisent le contrat dressé entre

l'enseignant et l'apprenant. Elles balisent la progression productive du second et se dressent en référentiel pour le premier. Cette littérature de la réussite se résume en principaux volets complémentaires proposés par Georgette Nunziati, dans son ouvrage « *pour construire un dispositif d'évaluation formatrice* », et qui peuvent être développés selon les préceptes suivants : « *la pertinence – la complétude - l'exactitude – l'originalité - le volume des connaissances et des idées.* »³⁰⁹

- **la pertinence** ou l'adéquation de la production de l'apprenant avec la tâche demandée. Ce fait reflète une vigueur dans le choix des connaissances préalables qui répondent objectivement au problème posé. Sans négligé la vigueur dans la stratégie déployée par l'apprenant à cet effet.

- **la complétude** ou l'efficacité dans la réalisation de la tâche escomptée, elle se traduit par la concrétisation de tous ou la majorité des étapes à suivre afin de parvenir à l'objectif dressé à cette cause.

- **l'exactitude** repose sur la réalité de l'objet effectué par l'apprenant qui doit correspondre aux normes de la référence. En somme, elle reflète un dogmatisme dans la justesse des résultats ainsi que dans la procédure pour les atteindre.

- **l'originalité** repose sur la récurrence des procédures ou des réponses proposées par l'apprenant. A travers l'originalité, l'évaluateur envisage aussi la cohérence et la cohésion dans les idées formulées. Nous pensons qu'il fait pareillement allusion au contexte fort et faible, c'est-à-dire la concision ; en d'autre terme, le choix du vocabulaire qui doit refléter la valeur de l'objet désigné.

- **Le volume des connaissances et des idées** : « *non seulement ce qui est dit est juste et pertinent, mais la masse des savoirs utilisés montre que l'on a compris le motif de la tâche et que l'on a satisfait aux objectifs d'acquisition des contenus. Les emprunts de connaissance ne se limitent pas à un seul domaine. C'est ici la variété du champ d'exemplification et l'étendue du registre des idées qui sont indicateurs de réussite, voire d'excellence.* »³¹⁰

II.2.1.2.4. Des outils pour l'évaluation

Statiquement, nous ne pouvons recenser la totalité des outils d'évaluation vu que chaque évaluateur favorise certains par rapport à d'autres selon des paramètres bien définis tels : l'objectif à atteindre, la compétence à installer, la connaissance à tester, sa maîtrise des

³⁰⁹ Georgette Nunziati, *pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, In, *Enseigner en classe hétérogène*, Marie-Claude Grandguillot, Hachette, Paris, 1993, p.118.

³¹⁰ Ibid. p.118.

outils, sa formation, la valeur représentative pour l'enseignant. D'autres facteurs peuvent intervenir à ce sujet, et dont l'enseignant se voit dans l'obligation de les respecter sont : les règles et les principes qui règnent dans l'établissement, éthique conventionnel propre à l'équipe pédagogique, etc. il est difficile de recenser les outils puisqu'il est attribué à l'enseignant évaluateur d'en fabriquer selon le besoin et les ressources disponibles en situation.

En guise d'évaluation, l'enseignant dispose d'un éventail de modèles d'outils allant des fermés aux plus ouverts. Cette disparité n'est pas exceptionnellement soumise à l'ordre de difficulté, mais c'est plutôt le savoir et le savoir-faire qui conditionnent la pertinence du choix.

Les questions fermées ou reconnues communément en questions à choix multiple est un outil d'évaluation qui vise beaucoup plus à interroger les connaissances. La communauté des pédagogues suspecte sa crédibilité vue que le principe repose sur une alternative de choix parmi les réponses proposées, une alternative que pourrait être le fruit du hasard. Ainsi et de la sorte, cet outil d'évaluation renfermerait une grande part de subjectivité dans ses résultats. Michel Minder précise qu' : « *une telle procédure facilite grandement la correction et en augmente surtout la rapidité, mais elle suppose évidemment que les questions soient représentatives de l'apprentissage.* »³¹¹. De la catégorie d'outils fermés à ceux qui se caractérisent par un grand degré d'ouverture, nous avons sélectionné une variété des plus répondu.

- Le questionnaire à choix multiple : est conçu pour faire le contrôle des connaissances. Ses items sont pointés vers des réponses bien définies. En effet, si les réponses proposées sont soigneusement rapprochées afin de semer le doute, nous pensons que les termes usés au questionnaire devraient être non équivoque. En outre, Il est demandé à l'apprenant d'affirmer ou d'infirmer un énoncé par un choix entre vrai ou faux. La réponse validera l'existence d'erreurs liées à l'apprentissage ou non.

- Le tableau de production à double entrée : à ce niveau, des difficultés à la pratique évaluative débute, du moment où l'apprenant est sollicité à élaborer une réponse. En effet, si l'évaluateur repère des erreurs d'un autre ordre que ce qu'il relève de son objet à évaluer, va-t-il l'intégrer instantanément. Un autre fait encore, si l'apprenant propose une solution inattendue, quelle serait la bonne décision à prendre ?

³¹¹ Michel Minder (b). op. cit. p.333.

- Le texte lacunaire : les conditions qui poussent à avoir recours à cet outil sont liées avec la volonté de vérifier l'appropriation des savoirs par la mise à l'épreuve de ces derniers. Ainsi la pertinence des connaissances acquises relève de leurs mises en adéquation avec le contexte escompté. C'est-à-dire que l'apprenant devrait connaître le sens des mots proposés et reconnaître leur emplacement dans le texte en maîtrisant le sens général.
- Le texte de closure : cet outil est très proche du précédent à la seule différence, c'est à l'apprenant de proposer des mots et qui devrait être adéquatement lié au sens de la phrase.
- La question à réponse ouverte courte : à partir de cet outil, les modèles commencent à se dégager de la fermeture. La réponse devrait être concise, avec libre choix du contenu et de la forme ; le cas où l'apprenant est appelé à proposer une définition par exemple.

Les évaluateurs aient recours aux questions ouvertes pour les raisons suivantes :

« -La vérification d'apprentissages complexes et difficilement analysées.

- L'examen d'une portion de matière plus vaste mettant en œuvre l'esprit de synthèse.

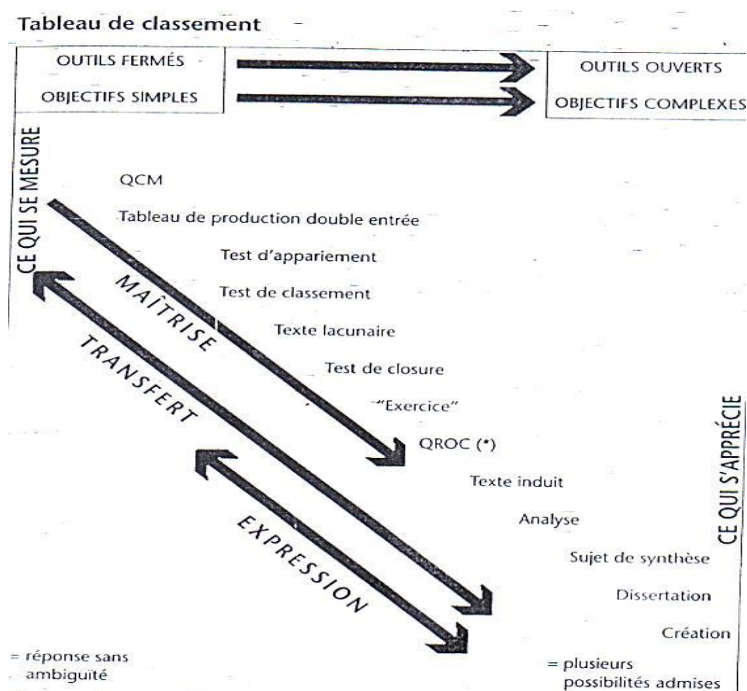
-L'évaluation d'objectifs opérationnels dont le niveau taxonomique est élevé et qui implique d'office une participation plus personnalisée de l'élève. »³¹²

- Le texte induit : c'est un outil qui se positionne bien entre les deux extrêmes, mi- fermé et mi- ouvert ; l'évaluateur propose à l'apprenant une série de mots qu'il doit d'abord maîtriser leurs sens avant de les exploiter dans une production écrite.
- Le problème : un outil promoteur et fiable pour identifier les compétences. À ce stade, l'apprenant aurait acquis une certaine liberté dans le choix des savoirs et savoirs faire à solliciter dans la situation proposée. Toutefois, nous pouvons percevoir qu'il existe toujours une part de directivité du moment que les situations sont préétablies.
- La dissertation : une condition assez délicate pour l'évaluateur à en juger de la qualité du travail de l'apprenant et y émettre des appréciations fidèles. Ici le style, la culture, la langue sont tous sollicités au même titre, ainsi que les connaissances disciplinaires liées au sujet.
- La création : elle se démarque par une totale émancipation de l'apprenant dans le choix des éléments à mettre en œuvre dans sa production. Le contenu et le contenant ne sont que des médiateurs utiles à la pensée de l'apprenant, dont il bénéficie en de pareilles conditions le mérite du choix du sujet à aborder. Un outil multidimensionnel va assurément pousser

³¹² Ibid. p.334.

l'évaluateur à prendre des mesures assez strictes quant au choix des critères d'une production réussie et pareillement son évaluation. Puisqu'il sait déjà qu' « une réponse formulée en toute liberté présente un inconvénient grave : son caractère unique se prête mal à l'évaluation. »³¹³

Schéma³¹⁴ tiré des travaux de Christine Tagliante.



II.2.1.2.5. Evaluation et niveaux de compétences

Nous savons pertinemment que chaque individu est confronté à des situations dans leurs majorités sont complexes, ce qui laisse supposer que l'école opérerait pour les compétences de plus haut niveau pour que l'apprenant puisse être prédisposé à ces types de situations. En l'occurrence, et afin de déterminer l'acquisition des compétences, Bernard Rey et ses collègues conçoivent des épreuves d'« *évaluation en trois phases* »³¹⁵, bien distinctes en procédure mais qui se réunissent sur la base de collecter des informations ; ces dernières portent en principe sur l'état de l'apprentissage ainsi que sur la stratégie de résolution engagée par l'apprenant. Ces phases sont édifiées de la plus complexe à celle élémentaire. La première phase repose sur la réalisation d'une tâche qui nécessite des connaissances pluridisciplinaires, les auteurs visent à travers elle des retombées pratiques en laissant libre

³¹³ Gilbert De LANDSHEERE, *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, In, *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation*, Michel Minder,(a), Ed. Nessain, 4^e édition, Belgique, 1983, p. 23.

³¹⁴ Christine Tagliante, op.cit. p.29.

³¹⁵ Bernard Ray& all, op.cit.p.45.

choix à l'apprenant d'adopter pour une stratégie et une technique adéquate au type de tâche envisagée. En surplus, il est impératif que l'apprenant soit perspicace dans l'interprétation des ressources disponibles en contexte et celles qui sont recueillies du processus mise en œuvre.

La phase suivante accorde à l'apprenant une certaine liberté quant au choix de la stratégie prévue pour la réalisation de la tâche convenue. Ce qui lui épargne les efforts à faire pour analyser la situation, dès lors, il sera automatiquement à l'abri de faire plus d'erreurs en cette étape. Il faut rappeler qu'à ce stade, la tâche plus ou moins complexe lui est préalablement présentée en parties constitutives et relatives à la globale. Nous estimons qu'ils relèvent d'opérations de niveau élémentaire, mettant l'apprenant en situation à identifier facilement les liens entre ses unités et le sens qui en découle. Un mécanisme qui le conduit à appréhender le contexte en général. De ce fait, l'évaluation désignée à cet effet vise à mettre en exergue la compétence de l'apprenant à faire le lien entre les tâches parcellées, ou peut-être à reconstituer le principe de fractionnement de la tâche complexe.

Afin de vérifier de manière objective la réaction de l'apprenant dans des situations varier, les difficultés qui pourraient l'entraver, selon Bernard Ray et ses collaborateurs sont d'ordre de l'interprétatif, c'est-à-dire qu'il serait incapable de percevoir la procédure adéquate à une situation, ou peut-être lui serait impossible d'appréhender cette dernière. C'est pour cette raison qu'au stade élémentaire, comme il est décrit par les auteurs, l'évaluation est portée sur les activités scolaires de base. L'importance soulevée ici est de cueillir des données crédibles sur la compétence de l'apprenant en situation faisant appel à une maîtrise des procédures systématiques rudimentaires, mais pourrait relativement se complexifier ultérieurement. Nous retenons des travaux de ces chercheurs cités supra l'essentiel de ces phases :

« Phase 1 : On demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle.

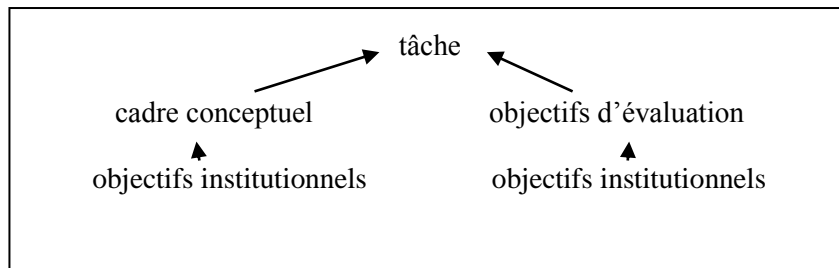
-Phase 2 : On propose à nouveau aux élèves la même tâche. mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâche élémentaires dont les consignes sont explicitées et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. [...].

-Phase 3 : On propose aux élèves une série de tâches simples décontextualisées, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école. [...]. Ces tâches

correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe de la phase1.»³¹⁶

II.2.1.2.6. La filiation : évaluation - objectif - tâche

Il est évident que tout dispositif évaluatif mis en place vise un produit de connaissance ou de compétence ; élaboré en réponse à un problème ou suite à une tâche réalisée. Cette dernière « est généralement définie à partir d'objectifs d'évaluation qui spécifient les objectifs institutionnels visés, qu'il s'agisse d'objectifs d'évaluation formative (...) ou qu'il s'agisse d'objectifs d'évaluation sommative. »³¹⁷. Sachant que la tâche est le produit fini conçu selon les objectifs institutionnels, c'est-à-dire, ce que les directives institutionnelles visent à instaurer et faire paraître chez les individus concernés. Ces tâches ne sont pas directement déduites de ces directives mais élaborer à travers les objectifs d'évaluation dans un cadre conceptuel bien défini. Un prototype³¹⁸ du modèle schématisé par J-J. Bonniol, illustre impeccablement la conception de la tâche.



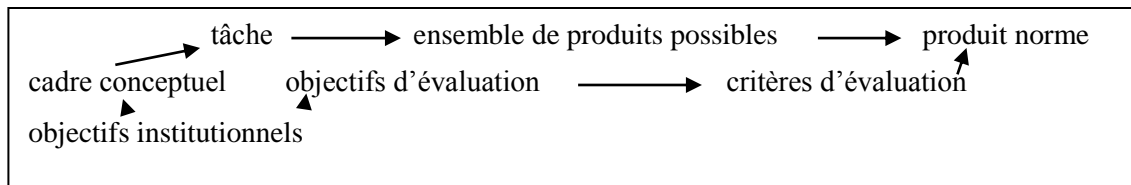
Dans sa thèse, J-J. Bonniol fait référence non pas à une seule tâche qui peut être représentée par l'évaluateur, mais un ensemble déterminé selon les conditions de réalisation possibles. Ces variables qui interviennent pour enfin croire ce nombre sont le temps indispensable pour la faisabilité de la tâche, les ressources et moyens disponibles, les connaissances nécessaires, l'engagement et la motivation des concernés, etc. En outre, nous pourrions supposer qu'une multitude de réalisations seraient en mesure d'être configurées par l'évaluateur, dont le produit réel bien évidemment. Soit, cette anticipation stratégique menée par l'évaluateur lui bénéficie d'un gain de produits possibles et effectifs essentiels pour la réalisation d'un modèle de référence, qui va représenter l'objet de comparaison avec le produit réel.

³¹⁶ Ibid. op.cit.p.46.

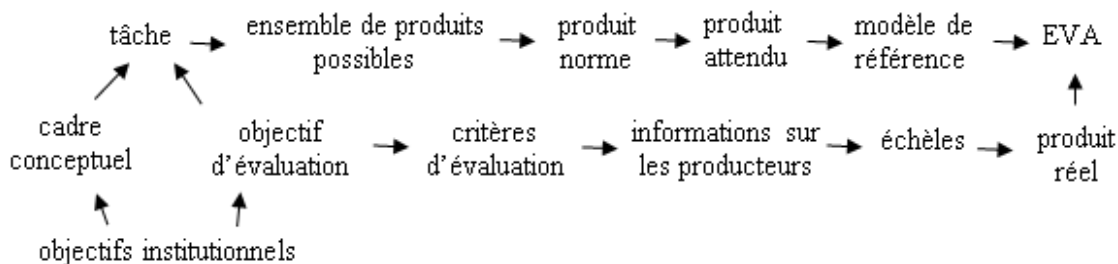
³¹⁷ Jean-Jacques Bonniol, *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, In, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, de Boeck Université, 2e tirage, Bruxelles. 2006, p.62.

³¹⁸ Ibid. p.63

Dans un autre schéma³¹⁹ plus développé que le précédent. J-J. Bonniol présente le produit norme conçu à partir des produits possibles dont dispose l'évaluateur. Or, ces modèles provisoires, si nous pouvions les considérés comme tels, doivent répondre aux critères instaurés par les objectifs d'évaluation qui sont issus des objectifs institutionnels.



À ce stade, le produit norme n'est pas totalement consolidé mais demeure toujours au niveau abstrait. C'est pourquoi, des informations complémentaires et utiles devraient s'incorporer au modèle afin de déterminer sa structure finale et opérationnelle au même temps. Les ressources adjacentes pour le produit norme sont recueillies du contexte de la tâche, de l'agent de réalisation ainsi de la situation à laquelle est rattachée. En avant dernière phase du dispositif proposé par J-J Bonniol, consiste à l'élaboration du modèle de référence par l'application d'une échelle, qui reflète les objectifs originels sur le produit attendu. La pertinence de cette graduation normative et rationnelle qu'octroie l'enseignant au produit-norme rend possible l'accomplissement du processus en outil d'évaluation. «*L'évaluation est alors définie comme une comparaison entre un produit réel et un modèle de référence.*»³²⁰. Cependant, l'aboutissement à une telle conception de l'évaluation aussi raffinée renvoie à la méthode hypothéticodéductive relevée de l'esquisse³²¹ présenté par J-J. Bonniol.



II.2.1.2.7. Les approches en évaluation

Actuellement, tous les discours qui prennent pour objet l'évaluation la rattachent, que ce soit de manière patente ou latente, à un objectif bien circonscrit. En ce sens, les recherches traduisent l'évaluation selon deux approches : l'une normative et l'autre critériée.

³¹⁹ Ibid. p.63.

³²⁰ Ibid. p.65.

³²¹ Ibid. p.65.

II.2.1.2.7. 1. L'approche normative

Comme son nom l'indique, ce type d'approche repose sur un résultat de mesure qui reflète la performance de l'apprenant. Les théoriciens l'associent généralement à une approche psychométrique de l'évaluation qu'en pratique, elle essaye de recenser le maximum d'éléments infimes soient-ils afin de percevoir clairement la différence entre les individus. Cette modalité est traduite par un classement des apprenants en se référant à une moyenne qui les renferme tous ; et si cette approche opte pour une mesure, c'est la note qui représentera alors la performance de l'apprenant.

II.2.1.2.7. 2. L'approche critériée

Par des procédures mises en œuvres, cette approche cherche à identifier la performance développer par l'apprenant et le degré répertorié par rapport aux objectifs préétablis dans le programme scolaire. Ces derniers sont conçus pour être traduits dans la réalité, en compétences ou en habilités par l'apprenant. Si l'objectif général est d'ordre communicationnel, il pourrait être subdivisé en sous objectifs séquentiels catégorisés en composantes : linguistique, discursive, référentiel et socioculturelle.

II.2.1.3. Evaluation et corrélation conceptuelle

Les pratiques enseignantes actuelles se voient dotées de nouvelles abstractions à leurs préceptes. À côté de médiation, accompagnement, motivation, erreur, et bien d'autres, reste toujours une certaine ambiguïté qui jonche le terme évaluation ; s'apparent-elle avec contrôle ? Afin de dissiper la confusion qui règne sur ce sujet longuement débattu, Marie-Claude Grandguillot a fait remarquer que des renommés des quatre coins du monde tels : Bonniol, Nunziati, Allal, Cardinet, Perrennoud, Ardoin et Berger :

« Tous soulignent fermement la distinction entre le contrôle et l'évaluation, le contrôle sommatif et l'évaluation formative ou formatrice.

Deux fonctions, deux démarches, deux dispositifs à organiser :

*- le **contrôle** est sommatif, nous l'avons vu, et mené par l'enseignant à la fin d'un apprentissage pour rétablir à partir de résultats un bilan communiqué aux élèves, aux familles, à l'administration.*

*- l'**évaluation** est formatrice : car celui qui apprend devient capable d'ajuster et de rectifier, en cours d'apprentissage, les démarches qu'il emprunte ; l'évaluation est un processus de régulation interne de l'action, une sorte de système de pilotage. La correction des erreurs relève de l'évaluation, non du contrôle.»*³²²

³²² Marie-Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette, Paris, 1993, p.86.

II.2.1.3.1. Une évaluation sommative, est certificative

Pour toute activité effectuée sur une durée bien déterminée et pour une raison bien définie, il est impératif de marquer un temps d'arrêt. Manifestement cet arrêt est loin d'insinuer à un repos, bien au contraire, il recouvre une autre tâche bien plus importante de ce qu'a été déjà fait est à envisager, une sorte de bilan ou de ce qui est reconnu par : faire le point des choses. Partant du général, nous voulons orienter notre discours sur une particularité capitale en éducation, qui est l'évaluation sommative. L'objectif ultime dans la mise au point de ce système est de faire le compte, de fixer l'état d'avancement ou de progression dans un processus (que sa complexité est relative aux nombres d'activités). *« L'évaluation sommative attribue une note chiffrée à une performance jugée représentative de l'apprentissage terminé, et ceci aux fins de classer ou de sélectionner les élèves. La procédure ne poursuit donc plus, en théorie, aucun dessein pédagogique, mais répond à des exigences administratives, institutionnelles et sociales. »*³²³. Ce type d'évaluation peut s'organiser dans deux cadres distincts : soit elle est interne et limitée à un contexte, le cas des interrogations et examens particuliers. Soit elle est externe, son contexte se voit plus large et s'opère au niveau national, tel les concours et le baccalauréat.

L'évaluation sommative a pour fin de sanctionner l'apprentissage en respectant une échelle et une norme extrêmement détaillée. Sur ce, les décideurs attribuent des attestations reconnaissant de la sorte les compétences acquises. Et nous supposons qu'à travers, ils attestent aussi de la capacité ou de l'incapacité de l'individu à poursuivre une formation ou profession. Au sujet de sa fonction, nous rejoignons les déclarations de Philippe Perrenoud rapporté par Michel Minder : *« formation des hiérarchies d'excellence » : elle juge, elle note, elle certifie, et met chacun « à sa place ».*³²⁴

En contexte pédagogique, l'évaluation sommative dispose d'un statut assez particulier, elle *« intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre du cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. »*³²⁵. Un autre avis tout autant pertinent vient s'adhérer à ce qu'a été dit, en déclarant que : *« L'évaluation sommative devrait idéalement survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier, pour chaque*

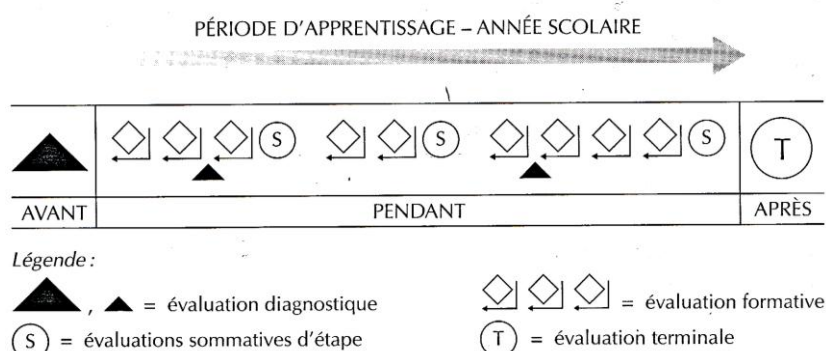
³²³ Michel Minder (b), op.cit. p.331.

³²⁴ Ibid. p.331.

³²⁵ Gilbert De Landsheerre, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, In, *LES COMPETENCE A L'ECOLE, Apprentissage et évaluation*, Bernard Ray et all, De Boeck Education, Belgique, 2012, p. 37.

étudiant, le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés. Si elle devrait se réaliser comme évaluation rigoureusement terminale, l'évaluation sommative pourrait rendre compte des compétences telles qu'elles se présentent au moment où les jugements interviennent, c'est-à-dire à la fin de la période d'enseignement et d'apprentissage envisagée.»³²⁶. Cependant, une légère confusion pourrait effleurer le sens de ce modèle évaluatif. Cette confusion se rattache généralement à sa fréquence et revient exceptionnellement à sa périodicité ; le cas des examens trimestriels qui se pratiquent aux établissements scolaires ou semestriels lors des formations. Dans ces conditions, l'évaluation de tout un cycle d'enseignement serait considérée comme une évaluation certificative lorsqu'elle constitue l'addition de toutes les évaluations périodiques notées.

Application de la typologie de Bloom et al. (1971) pour visualiser les interventions d'évaluation réalisées pendant une année scolaire



Modèle³²⁷ proposé par Gérard Scallon dans son ouvrage « évaluation formative »

Le modèle proposé par G Scallon reflète les pratiques évaluatifs pour une période bien définie. Bien que ce prototype soit limité à une année scolaire, il peut être repris autant de fois pour un cursus. La pertinence de ce modèle nous pousse à le légèrer pour que toute confusion entre les évaluations que nous allons aborder soit enlevée.

-Le grand triangle représente l'évaluation diagnostique des savoirs et savoirs faire des apprenants à un niveau bien déterminé. Pareillement, les petits triangles représentent les évaluations diagnostiques des séquences d'enseignements.

- Le carré schématise le cours ou un ensemble de connaissances recueillis en une séance de formations.

- L'évaluation sommative, a pour fonction de dégager les connaissances ou compétences acquises juste après une période d'enseignement et d'apprentissage suffisamment nécessaire pour faire une évaluation.

³²⁶ Gérard Scallon, *évaluation formative*, Editions du Renouveau Pédagogique, Canada, 2000, p18.

³²⁷ Ibid. p. 18.

- L'évaluation terminale représente en quelque sorte le cumul des évaluations sommatives opérées pendant l'année en cours.

Le document présenté par Gérard Scallon tiré des travaux de Bloom et ses pairs schématise clairement les moments d'activité de chaque évaluation. L'importance que nous pouvons tirer de cette représentation, est que les évaluations ne sont pas des activités bien distinctes l'une de l'autre, elles forment plutôt une continuité dans la procédure. Autrement, si nous analysons la disposition de chaque évaluation dans le parcours de l'apprentissage, nous allons constater particulièrement un continuum dans le système évaluatif. Nous justifions ce constat par les suppositions suivantes :

-admettant qu'il n'y a pas eu lieu d'évaluations diagnostiques, l'enseignement aurait pris toute autre parcours, les évaluations qui en suivent auront d'autres ressources et les évaluations sommatives qui en succèdent afficheront d'autres résultats.

- admettant aussi, que l'évaluation formative fait défaut en ce cursus, de-même les apprentissages auront une autre envergure que les évaluations sommatives devraient être adaptées.

En sommes, pour toutes ces évaluations, nous avons l'ultime conviction qu'aucune ne peut se substituer à une autre en statut ou en fonction, et une raison de plus lorsqu'il s'agit de la décision.

II.2.1.3.2. L'évaluation formative

À propos de l'évaluation, tous les discours disciplinaires actuels convergent vers la formative. Ils trouvent en elle « *un moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation* » (...) permettant « *d'assurer que les moyens de formation proposés par le système soient adaptés aux caractéristiques des élèves.* »³²⁸. L'évaluation formative représente une pondération de stratégies d'enseignements aux styles d'apprentissages. C'est à travers elle que l'enseignant peut récupérer des informations pertinentes indispensable à l'ajustement de son action pour qu'un plus grand nombre d'apprenants puissent bénéficier des méthodes d'interventions pédagogiques susceptibles de leurs faciliter l'accès à la maîtrise des objectifs. Elle permet aussi à l'enseignant de réhabiliter sa pratique aux circonstances, aux savoirs dispensés dans le programme scolaire et la progression cognitive de l'apprenant. Or, il n'y a pas juste cette forme de régulation,

³²⁸ Michel Vial, *instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, In, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, De Boeck Université, 2e tirage, Bruxelles. 2006, p.225.

Michel Vial évoque celle identifiée par Allal ; là où l'enseignant tente de « *calibrer* »³²⁹ et d'« *orienter* » les prérequis des apprenants aux exigences des savoir à acquérir. Dans ce cas, deux repères sont fixés ainsi que deux fonctions de l'évaluation sont répertoriées ; le premier au début du processus d'enseignement en évaluation pronostique ; le second, à la fin en une évaluation sommative. Au retour sur la formative comme fonction, Allal suggère que l'intérêt de la régulation réside dans l'adaptation des outils et des connaissances du dispositif mis en place au préalable de l'apprenant. En d'autre terme, elle essaye de « *contrôler que les normes puissent être assimilables par les agents* »³³⁰.

Nous pourrions supposer que l'évaluation formative est spécifique au titre de l'éducation, alors qu'actuellement, elle s'adhère harmonieusement au dispositif de formation, de production et d'enseignement. En tout et pour tout, nous la trouvons dans toute structure à visée évolutive où la primauté est réservée à la régulation au détriment de la mesure. En outre, Jean Jack Bonniol perçoit que ce qui fait la particularité du progrès, se sont bien les sens des évaluations qui lui sont intégrées, nous pouvons citer le cas de « *l'évaluation formatrice (centrée sur celui qui est en formation), évaluation-réajustement (centré sur l'objectif de limiter l'écart entre un référentiel et un produit ou un comportement), évaluation-régulation qui peut mettre en question jusqu'au référentiel lui-même à partir duquel les évaluations prennent leur sens.* »³³¹

Cette polysémie, si nous osons la considérée comme telle, n'affecte en rien la rentabilité de l'évaluation en cause ; bien au contraire, cette acceptabilité des sens engage les chercheurs à déduire que : « *dans le cadre scolaire où le problème de l'implication des sujets, de leur engagement dans leurs activités d'apprentissage à l'école, reste un problème non résolu que l'évaluation formative doit contribuer à résoudre.* »³³²

II.2.1.3.2.1. L'objet de la formative

L'évaluation formative permet de programmer des moments de remédiation aux productions qui sont considérées comme non conformes à l'objectif visé. Pour ce faire, Michel Minder suggère que : « *la mise au point de cette action corrective suppose, en premier lieu un examen attentif des causes possibles de dysfonctionnement du processus*

³²⁹ Michel Vial, *Conceptions du Temps et images de la Régulation en Evaluation*, In, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, de Boeck Université, 2^{ème} tirage, Bruxelles. 2006, p.225.

³³⁰ Ibid. p. 225.

³³¹ Jean-Jacques Bonniol, *Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève : contribution à une théorie de l'évaluation formative*, In, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, de Boeck Université, 2e tirage, Bruxelles. 2006, p.243.

³³² Ibid. p.243.

de fabrication et c'est la façon dont se présente l'échec [...], une fois les causes identifiées, on fera la progression à partir des objectifs [...]. Il est évident que plus l'action remédiation est immédiate, intimement liée au contexte d'apprentissage et à la difficulté précisée à surmonter, et plus elle s'avère efficace [...]. Les activités d'ajustement font de l'évaluation une procédure formative qui vise à stimuler l'élève qu'à le jauger. Ces activités sont les garantes d'une pédagogie de la réussite.»³³³. En somme, l'objet de l'évaluation est multiple, elle peut mettre en exergue les stratégies qui favorisent la réussite de l'objectif visé d'un côté ; et de l'autre, elle nous renseigne sur les compétences de l'apprenant, au fait s'il est disposé à intégrer de nouveaux dispositifs pour qu'il soit plus motivé, plus collaboratif à son apprentissage.

II.2.1.3.2.2. De la formative une régulation

Combien de fois, nous avons eu le sentiment de mieux travailler en examen, s'il y aurait une occasion à le refaire. Nous sommes persuadés que l'évaluation formative est une deuxième chance pour mieux faire. Elle a le mérite de juger de la qualité des apprentissages et de l'enseignement avant que la relation pédagogique soit interrompue. Elle affiche une prédisposition pour aider l'apprenant à réussir les situations immédiates et à long terme. Sa nécessité a été ressentie pour la première fois dans les propos de Cronbach, lorsqu'il a évoqué les termes d'amélioration de l'enseignement et la régulation. Mais « l'appellation « évaluation formative » aurait été utilisée pour la première fois par Scriven (...) en 1967. [...]. L'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'étude. [...], la fonction de régulation et le « moment » (pendant le déroulement d'une séquence ou d'un programme) sont deux indices clés pour reconnaître les actions d'évaluation formative dans une typologie d'évaluation des apprentissages »³³⁴. Dans ce type d'évaluation, les spécialistes incitent à l'établissement d'une régulation immédiate. Cette régulation aura pour effet sur les difficultés soulevées et ses conséquences seront établies sur le processus d'enseignement ou sur les pratiques pédagogiques. Malgré son importance, ce concept n'a pas fait grand écho, selon Gérard Scallon ce terme n'a été évoqué que vaguement en citant certains tel Cronbach et Allal, et retient la définition « le fait d'en régler le fonctionnement

³³³ Michel Minder (b), op.cit. p.266.

³³⁴ Gérard Scallon, op.cit. p.17.

*ou le mode de fonctionnement, notamment pour l'adapter aux conditions extérieures ou au résultat à obtenir.»*³³⁵

II.2.1.3.2.2.1 Les régulations : manuelle et automatique

Les recherches entreprises par Gérard Scallon l'ont mené à distinguer dans son ouvrage sur l'évaluation formative deux formes de régulation, une qui la considère comme manuel et l'autre automatique. Par manuel quand l'enseignant intervient afin d'établir une procédure de régulation, c'est-à-dire qu'elle doit être faite par la gouvernance de l'enseignant, avec ses stratégies et méthodes nécessaires en enseignement analogique. La régulation est automatique, quand l'apprenant se prend en charge dans ce mécanisme, toujours en présence du tuteur. Ainsi, le choix de telle ou telle procédure revient par mérite aux circonstances. Au fait, dans le cas de l'enseignement élémentaire, c'est la première qui s'impose vu que les apprenants à ce niveau d'acquisition ne peuvent se prendre en charge.

II.2.1.3.2.2.2. Les régulations : rétroactive et interactive

Une autre dichotomie notoire que caractérise la régulation réside dans la « *rétroactive* » et l'« *interactive* »³³⁶. Afin de les élucider, un détour aux activités pédagogiques est indispensable. Pendant le cours, l'interaction en classe se fait sous l'observation méticuleuse de l'enseignant, il analyse les données recueillis des réactions comportemental ou déclarative de l'apprenant et juge de leurs cheminements. Dès lors, à toutes déviations de l'itinéraire préconçu une régulation interactive s'impose, afin de promouvoir un réajustement de la situation avec les requis de l'apprenant. Quant à la régulation rétroactive, elle traite les résidus d'un échec en enseignement/apprentissage, formulé par la non atteinte de l'objectif visé ; différente de la précédente, ce type de dispositif use des outils de l'évaluation et revient sur le dispositif d'enseignement mis en place afin de corriger les carences qui ont affecté l'apprentissage.

Une autre bonne raison de reléguer la primauté à l'évaluation formative, du fait qu'elle seule favorise l'apprentissage de qualité ; nous ne sous-estimons pas par-là les autre types d'évaluations, nous savons pertinemment que chacune d'elles remplit une fonction spécifique. Mais avoir un regard continu et ponctuel de l'état et la progression dans l'apprentissage est primordial pour l'apprenant, à notre avis. En effet, « *un élève ne réussit pas une interrogation car il n'a pas bien assimilé une partie de son cours. Bien sûr, la note*

³³⁵ Ibid. p.23.

³³⁶ Ibid. p.25.

s'en ressent. Mais, si une correction bien faite peut lui permettre d'acquérir ce savoir qui devient utilisable, la note obtenue initialement n'est plus le reflet de ce qu'il sait.»³³⁷

II.2.1.3.2.3. Les étapes de l'évaluation formative

Nous trouvons dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, une définition assez exhaustive de l'évaluation formative. Dans cet ouvrage, l'auteur Jean Pierre Cuq identifie en elle quatre étapes progressives qui aboutissent à la décision. Le système évaluatif débute communément par l'intention, cette dernière lui en détermine les buts à atteindre, les stratégies déployées ainsi que les conjonctures prévisibles. La mesure représente la deuxième étape du processus, elle renferme le recueil des données, ainsi que l'analyse et l'appréhension portées sur elle afin d'aboutir au sens de la quête.

La troisième phase concerne le jugement, une phase capitale dans le système. Elle permet de déterminer le degré de développement (cognitif, langagier,...) de l'apprenant par rapport au paradigme de perfectionnement, cette phase permet aussi de faire valoir la qualité des instruments de mesure concourus.

En dernier vient la décision, une étape pertinente dans ce processus, elle suit la logique du demain se décide aujourd'hui. Son action est orientée vers le futur afin de favoriser une meilleure qualité dans la progression des apprentissages. À cet effet et à fortiori, le passage à la séquence suivante s'impose devant le fait que tous ou du moins la majorité des apprenants ont réalisé la tâche demandée ou ont prouvé l'atteinte de l'objectif escompté. D'autre mesure s'impose en réponse à des situations de besoins ressentis par l'apprenant, ce besoin est dévoilé par son incapacité de réussir une tâche, où lorsque sa production ne s'harmonise pas avec le modèle de réponse confondu. À cet égard, J-P Cuq identifie quatre cas de figures et en propose :

- « - activités correctives en fonction de difficultés ou faiblesses des élèves qui se situent en dessous du seuil minimal de performance ;*
- activités de renforcement pour les élèves se situant à un niveau minimal ;*
- activités d'enrichissement pour les élèves ayant atteint le niveau cible ;*
- ou activité complémentaire pour les élèves démontrant une performance optimale. »³³⁸*

³³⁷ Gérard De Vecchi, *Évaluer sans dévaluer*, Hachette, Paris, 2011, p.45.

³³⁸ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris 2003, p.90.

II.2.1.3.2.4. L'évaluation formatrice

A la base des recherches élaborées par Vygotski et Galpérine, Nunziati a déployé les préceptes de l' « *évaluation formatrice* »³³⁹. Bien qu'elle pourrait se rattacher à la formative, avec son système qui se base sur l'exploitation des données issues des productions des apprenants, elle n'affiche pas une simple ambition de remédiation ; nous sommes bien convaincus que c'est la régulation des apprentissages qui en est l'objectif. « *L'évaluation formatrice part de trois principes : l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants (carte d'étude) ; l'autogestion des erreurs ; la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action* »³⁴⁰

Même étant à un demi-siècle de l'apparition de l'évaluation formatrice, elle essaye toujours de se forger une place dans les pratiques pédagogiques actuelles. Nous savons aussi qu'elle est survenue non en concomitant le changement, mais en fondatrice qu'elle se présente. Le principe que cette évaluation véhicule soulève l'importance des objectifs à atteindre, et met l'accent sur la nécessité de disposer l'apprenant de critères de réussites des activités (un référentiel de l'acquisition). Les précepteurs de l'évaluation formatrice convoient l'idée que « *les apprenants réussissent mieux s'ils s'approprient les critères de l'évaluation à travers la verbalisation qu'ils en font avec l'enseignant pendant la réalisation de la tâche. En utilisant l'enseignant comme personne-ressource, [...], dans ce cas-là, c'est de « critères de réalisation » que l'on parlera et non plus seulement de « critères d'évaluation » et l'évaluation ne sera plus postérieure à l'action, mais l'accompagnera sous forme d'autocontrôle. Ainsi l'évaluation formatrice devient-elle à la fois un dispositif d'évaluation et d'apprentissage.* »³⁴¹

II.2.1.3.2.5. L'évaluation par les pairs

Se distinguer des méthodes traditionnelles, c'est être en adéquation avec les perspectives d'un apprentissage qui centre tout son intérêt sur l'apprenant ; c'est le considérer en tant qu'acteur actif dans sa formation. Or, pour ce faire, il faut bâtir en lui la conception d'un apprentissage efficient et indispensable à son autonomie. L'enseignant de son côté a la charge de faciliter à l'apprenant l'accès au savoir par le biais de son propre savoir-faire. Disposant d'un niveau élevé de compétence, les apprenants peuvent entrer en interaction en tenant l'évaluation et le savoir requis comme support dans l'objectif de s'acquérir de nouvelles connaissances. Une tâche pas facile à gérer par l'enseignant mais qui fait preuve

³³⁹ Michel Minder (b), op.cit. p.293.

³⁴⁰ Ibid. p.293.

³⁴¹ Paola Bertocchini & Edvige Costanzo, op.cit. p.228.

de retombées d'une valeur inouï surtout lorsqu'il s'agit de l'instauration de la compétence communicative ; c'est ce qu'essaye le Groupe EVA de nous faire parvenir à travers leur propos : « *les échanges avec les pairs et avec l'enseignant sont le lien de la mise en place d'un guidage et d'un étayage indispensable dans un apprentissage par l'interaction. C'est ainsi que progressivement, dans une perspective à plus long terme, l'élève sera amené à prendre en charge l'ensemble des facteurs qui déterminent sa maîtrise de la compétence textuelle.* »³⁴²

II.2.1.3.2.6. La connivence : autoévaluation et autonomie

« apprendre à apprendre » est la nouvelle formule des objectifs d'apprentissage. Elle véhicule un sens pratique qui vise l'intégration de l'apprenant dans la conception de son apprentissage. En ce sens, « *Former des apprenants qui soient de plus en plus conscients et autonomes est toujours mieux à même d'assimiler directement les leçons de l'expérience et de se passer ainsi progressivement de l'enseignant.* »³⁴³. C'est autour de cette conception qu'aux années 70 de nouveaux termes se sont apparus tel *auto-apprentissage*, *autonomie* et qui ont marqué un grand élan au domaine de la didactique des disciplines ; et ont favorisé en particulier une rupture dans l'histoire de la didactique des langues. Cette période s'est caractérisée aussi par l'émergence des modèles théoriques des compétences de communication qui ont servi de référence dans la définition de nouvelles pratiques de la langue. Simultanément, l'identification des besoins des apprenants et le développement de la pédagogie par objectif favorisent une rationalisation croissante de l'apprentissage des langues et une prise de conscience de leurs complexités.

Dès lors, tous les théoriciens s'entendaient sur le fait de léguer l'enseignement au second rang, et de céder toute la priorité à l'apprenant et sa prédisposition à l'apprentissage. Cette nouvelle approche contribue à mettre en avant—garde la formule *apprendre à apprendre*, but ultime de chaque système éducatif. En effet, Robert GALISSON déclare que : « *les didacticiens d'aujourd'hui centrent leur projet éducatif sur l'apprenant (la méthodologie mise en œuvre est d'autant meilleure qu'elle tient plus précisément compte du statut social, des capacités intellectuelles, des particularités psychologiques et affective, des motivations de l'apprenant).* »³⁴⁴

³⁴² Groupe EVA (a), op.cit. p. 118.

³⁴³ John Trim, *Rapport langue vivantes*, In, *les auto-apprentissages*, Marie-José Barbot, coll. *didactique des langues étrangères*, Ed. CLE international, Belgique, 2001, p. 19.

³⁴⁴ Robert Galissant, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Coll. *Didactique des langues étrangères*, Ed. CLE international, Paris, 1980, p. 45.

Le préalable au montage d'un dispositif d'auto-apprentissage est d'en établir explicitement la finalité, à savoir l'autonomie. Les pratiques mises en place dans cette tendance ont pour objectif l'autonomisation de l'apprenant ; visant de la sorte le développement de sa capacité d'apprentissage par le biais d'activités principalement conçus à des fins d'apprendre à apprendre. Autrement, c'est acquérir un savoir et un savoir-faire nécessaire pour délimiter quoi apprendre ? Comment apprendre ? Et en parallèle comment s'auto-évaluer ? Qui représente le noyau dur de l'acquisition. À cet effet, Robert GALISSON déclare que : « *si l'auto-évaluation met l'apprenant en mesure d'apprendre les savoirs visés (quoi ?) Et les stratégies mises en œuvre (comment ?), elle l'aide ainsi à prendre conscience des besoins et des comportements nouveaux nés de la déstabilisation du quoi et du comment liminaire, et elle s'inscrit de la sorte parmi les composantes majeures de la dynamique d'apprentissage.* »³⁴⁵. Et en enrichissant ces propos, Marie-José BARBOT acquiesce : « *Il me semble important de placer l'autonomie comme valeur éducative fondamentale par rapport à laquelle évaluer les situations d'auto-apprentissage.* »³⁴⁶

Il faut admettre que tout apprentissage est en réalité auto-apprentissage du fait qu'il constitue l'acquisition de l'autonomie depuis la naissance, ça n'explique pas que l'apprenant doit être livré à lui-même mais bien au contraire ; concevoir l'auto-apprentissage en milieu institutionnel implique l'élaboration de modalités d'aides et des corrélations entre apprenants et ressources, ce qui mène inéluctablement à préciser de nouveaux rôle pour l'apprenant et l'enseignant.

II.2.1.3.2.6.1. Entretenir l'autonomie

Avec l'approche communicative bien des concepts ont surgis en chevauchant d'autres. La centration sur l'apprenant a pris sur le savoir (programme) et le besoin langagier se faisait beaucoup entendre dans les discours didactiques de l'époque. De manière pratique, l'avant-gardiste Robert GALISSON propose : « *que l'école se fasse à l'élève.* »³⁴⁷. Cette idée peut paraître superstitieuse dans le cas où l'autonomie est relative à livrer l'apprenant à lui-même. Or, c'est bien le contraire est notre perception de ce terme. En effet, nous pourrions traduire l'autonomie par le fait de le responsabiliser, c'est-à-dire le rendre capable de définir les objectifs en développant chez l'apprenant la réflexion sur le processus d'apprentissage en général et celui de la langue en particulier.

³⁴⁵ Ibid. p.71

³⁴⁶ Marie-José BARBOT, op.cit. p. 22.

³⁴⁷ Robert Galissant, op.cit. p.45.

Par cette mesure, il est fondamental alors que l'apprenant arrive à découvrir le fonctionnement de la langue et la manière de l'appréhender. Conjointement à cette perspective éducative, force de dire que l'enseignant devrait émanciper l'apprenant en lui proposant des objectifs et les matériaux adéquats pour qu'il puisse les réaliser dans de parfaites conditions. Ainsi, « *concertation, négociation, [...] sont devenus les maîtres-mots d'une pédagogie qui, conséquente avec son projet de recentrage de l'acte éducatif sur l'apprenant, cherche à émanciper celui-ci, à le faire échapper à la tutelle du maître (maître du savoir, maître à penser, maître à tout faire); pour l'amener à la prise en charge de son éducation, aux choix de son destin vis-à-vis de la connaissance, donc à l'autonomie.* »³⁴⁸

Gagner son autonomie pour un apprenant devrait commencer par une recréation claire de la procédure à entretenir. Puisqu'elle n'est pas chose facile, il faut, à notre avis, une prédisposition et un engagement consenti par l'apprenant et dument ressenti par l'enseignant. Marie-Françoise CHESNAI synthétise par une définition bien élaborée : « *l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre en charge ses apprentissages ; sa formation, c'est-à-dire d'être acteur, de voir l'utilité de ce qui est à faire et de mener à bien la tâche demandée [...]. Un accompagnement vers l'autonomie peut s'avérer très bénéfique dans la mesure où l'accompagnateur encourage, soutient et guide l'accompagné pour que celui-ci observe d'avantage ; prenne du recul par rapport à ce qu'il vit, analyse mieux les causes de ses difficultés, trouve comment dépasser ces dernières et ainsi progresse plus sûrement et plus rapidement que s'il est seul, sans pour autant qu'il soit assisté.* »³⁴⁹

II.2.1.3.2.6.2. Entretenir l'autoévaluation

Si l'enseignant demande à l'apprenant d'évaluer sa propre tâche une fois terminée, il va être confronté à un nombre d'interrogations dont la prémisse serait : par rapport à quoi ? Il est tout à fait logique dans de pareilles conditions de penser que l'apprenant doit disposer de références afin qu'il puisse enclencher une procédure auto-évaluative. Cependant, comme les références ont un intérêt majeur pour cette activité, la démarche préconisée à cet effet est autant cruciale. Puisqu'elle va pousser l'apprenant à réfléchir sur la démarche entreprise lors de la réalisation de la tâche. Ce processus que Michel Minder désigne en une « attribution causale »³⁵⁰ suit un mécanisme de rétrospection, il facilite l'identification des causes de l'échec et ceux qui entravent la réalisation de la tâche demandée. Par cet aperçu

³⁴⁸ Ibid. p.118.

³⁴⁹ Marie-Françoise CHESNAIS, op.cit.p.11.

³⁵⁰ Michel Minder (b), op.cit. p.292.

sur la procédure autoévaluative, nous pouvons déduire qu'il pourrait s'agir d'un travail métacognitif reposant sur la prise de conscience de l'apprenant de ses connaissances tout autant que ses méconnaissances.

II.2.2. Pour une évaluation consciencieuse : La docimologie

À la rescousse des problèmes qui jonchaient l'éducation, des recherches scientifiques ont été entretenues dans l'objectif d'élaborer un dispositif conforme aux nouvelles théories. Elles persévéraient pour améliorer le système enseignement/apprentissage. L'échec et la réussite sont alors à l'aune des prérogatives de ces chercheurs, et bien entendu l'évaluation représente le noyau dur de leurs quêtes. Ce qui en découle affecte principalement les préjugés et remettrait en cause certaines convictions qui portaient la responsabilité de l'erreur à l'apprenant, la docimologie déclinait une part d'imputabilité à l'enseignant comme acteur systématique et évaluateur praticien.

II.2.2.1. Repère épistémologique

Le début du vingtième siècle a été marqué exceptionnellement par une recherche qui a bouleversé le monde de l'éducation, et remettait en cause certains de ses préceptes fondateurs. Henri Piéron, scientifique de grande renommée, a effectué une étude sur les pratiques évaluatives et s'est résolu à une étude spécialisée prenant comme référence terminologique ; la docimologie. À l'origine c'était une recherche faite sur les conceptions, les méthodes et la portée pédagogique des examens ; l'orientation disciplinaire de ce travail de recherche sera définie plupart par Gilbert de LANDSHEERE comme étant : « *la science qui a pour objet l'étude systématique des examens et en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examens* »³⁵¹. Selon le dictionnaire de didactique de français L.E.S. : « *la docimologie désigne une science qui a pour objet d'étude des systèmes de notation appliqués lors des examens. Elle concerne essentiellement le rapport entre l'appréciation des examinateurs et la traduction de cette appréciation en points.* »³⁵²

II.2.2.2. Les représentations et la genèse des erreurs de l'évaluation

L'œuvre de la docimologie s'est étalé sur les pratiques des correcteurs et a déterminé que chacun d'eux se représente particulièrement l'évaluation. Nous estimons que cette représentation domine vraiment l'esprit de certains évaluateurs, la preuve vient du fait que

³⁵¹ Gilbert de LANDSHEERE, *Evaluation continue et examens, précis de docimologie*, In, *Se former pour enseigner*, Patrice PELPEL, Ed. Dunod, 3^e édition, Paris, 2002, (p. 224.)

³⁵² Jean-Pierre CUQ, op.cit. p. 75.

plusieurs notes sont recensées pour la même copie corrigée par différents évaluateurs. Patrice PELPEL, dans son ouvrage destiné aux enseignants, relate les faits qui peuvent interférer pendant la correction, pouvant aussi être à l'origine des erreurs de l'évaluation. « *Ces variations dans la note peuvent provenir aussi des informations dont dispose le correcteur, de la manière particulière dont il corrige, des circonstances de l'évaluation, de l'ordre des copies, etc. Pour en savoir plus, il faut donc s'interroger sur le comportement d'évaluation lui-même, sur la manière dont le correcteur prend en compte les informations et les indices dont il dispose pour attribuer sa note.* »³⁵³

Les recherches docimologiques ont sillonné des champs de la pédagogie jusqu'au moment même de la notation, et l'apport de Christine TAGLIANTE représente un témoignage par excellence à cette science. Elle estime que : « *La docimologie a cependant le mérite d'avoir montré que la notation de copie n'est jamais stable ni constante [...] que de nombreux facteurs, souvent connus sous le terme de "critères parasite de fidélité" y contribuent [...]. Ils sont nombreux, il faut savoir les reconnaître pour en prendre conscience et essayer de les réduire, voire les éliminer : - l'effet de fatigue[...];-l'effet de contraste[...];-l'effet de favoritisme[...];-l'effet d'ordre[...];-l'effet de stéréotypie[...];-l'effet de contamination[...];-l'effet de halo[...];-l'effet choc[...];-l'effet "goutte d'eau" [...] ;-l'écart-type[...];-l'évaluation externe.»³⁵⁴. Ces effets précédemment évoqués, et qui affectent considérablement les prises de décisions de l'évaluateur ouvrent désormais une brèche à la subjectivité ; que bon gré malgré, une telle attitude ne devrait caractériser même de loin les pratiques enseignantes. Tous les chercheurs qui ont pris pour objet l'évaluation invitent les enseignants à être conscient de l'existence de ces effets et de leurs conséquences sur le progrès des apprenants.*

Ceci a emmené à repenser sur la fidélité de la note, et se demander par la même occasion sur le statut de la note. Représente-t-elle réellement le travail fourni ou la tâche réalisée ? En docimologie (dominotier), l'analyse des examens vise à identifier les effets qui interviennent dans la notation, et principalement ce qui conduit à attribuer des notes différentes pour un seul et même produit. L'objectivité des examens a été remise en cause à plusieurs reprises par des chercheurs, ils essayaient de trouver à travers des explications sur ces écarts que caractérisent les notes. Pourtant, l'objet à évaluer ainsi que le modèle de référence sont les mêmes pour chaque cas d'évaluations répétés. Piéron, Laugier et

³⁵³ Patrice Pelpel, op.cit. p.228.

³⁵⁴ Christine Tagliante (b), op.cit. p. 12.

Weinberg, puis Noiret et Caverne, et récemment Bonino ont tous constaté à partir d'expériences faites, qu'il existe des « *effets* »³⁵⁵ qui seraient responsables de cette disparité dans la notation.

II.2.2.2.1. L'effet d'ordre et de contraste

Si nous nous rapprochons de plus près des pratiques enseignantes, et principalement lors de la correction des copies, nous allons constater des pratiques pas commodes par rapport à la logique de l'objectivité. J-J Bonino était sensible à ces agissements, ce qu'il l'a poussé à entamer une recherche « *sur l'estimation par contraste* »³⁵⁶. Son expérience reposait sur une multitude de corrections effectuées par des enseignants sur différentes copies réordonnées à chaque reprise de l'expérience. Suite à ça, il en déduit que la note est prépondérante de la disposition de la copie au sein du paquet. Ainsi, un effet est observé entre la notation d'une copie avec qui la précède et qui tend à se dévaloriser ou survaloriser selon les conditions évoquées. Nous supposons de ce fait, qu'une connivence existe entre l'estimation des enseignants régit par un phénomène que J-J. Bonniol le nomme « effet d'ordre et de contraste »³⁵⁷. En outre, il réalise aussi que les enseignants en tendance à corriger rigoureusement après avoir fait un bon nombre de copies, nous entendons par là qu'en début d'une série il affiche une tolérance aux erreurs commises que probablement va la perdre à sa fin.

II.2.2.2.2. L'effet de fatigue

Que ce soit sur le plan physique ou moral, les conditions de ces deux derniers influencent le jugement de l'évaluateur. La fatigue qui affecte ces deux plans aura des conséquences sur la qualité de l'évaluation. Nous recensons généralement deux attitudes du correcteur face à une sensation de fatigue, soit il va être plus sévère et ça se justifie par son état tendu ; soit il affiche un laissé aller puisqu'il veut juste en finir avec la tâche qu'il est appelé à remplir. En somme, les deux cas prennent le dessus sur la raison du fait que la situation dont est exposée le correcteur fige sa pensée et garde une emprise sur elle.

II.2.2.2.3. L'effet de contamination

Les représentations faites sur l'apprenant influencent considérablement les informations que fait l'évaluateur, nous pouvons les considérer comme des ressources qui peuvent altérer le jugement du correcteur. Du point de vue pratique, une idée positive faite au

³⁵⁵ Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, de Boeck Université, 2e tirage, Bruxelles. 2006, p.59.

³⁵⁶ Ibid. p.59.

³⁵⁷ Ibid. p.59.

préalable sur un apprenant risque de le surévaluer ; et vice-versa, une impression négative faite à l'encontre d'un apprenant risque de le sous-évaluer.

L'expérience faite par J-P. Caverni justifie et illustre parfaitement certaines pratiques « *notoires* »³⁵⁸ des correcteurs. L'effet de contamination consiste à surévaluer une bonne copie en se référant juste à une médiatisation exagérée au sujet de son propriétaire. En effet, la représentation faite par l'enseignant au sujet d'un apprenant anticipe désormais sur sa note. En se fondant sur les résultats des travaux de JP. Caverni, nous supposons que plus le rapprochement positif entre la copie et son propriétaire est établie, plus la probabilité d'être surestimé par l'enseignant.

II.2.2.2.4. L'effet de favoritisme

Il y a toujours un apprenant qui représente un modèle à celui que l'enseignant préfère. Or, comme tout autre apprenant, ce modèle connaît des reculs dans l'apprentissage en raisons qui demeurent pour tout un chacun cas de force majeure. Cependant pour le préféré de la classe il existe toujours auprès de l'enseignant un coin qui plaidera sa cause, c'est pour cette raison que nous trouvons généralement quand le favori voit juste à l'examen il est récompensé ; et quand il y voit faux il est compensé.

II.2.2.2.5. L'effet de stéréotypie

Nous trouvons des fois, et ça au dire des spécialistes, que des enseignants dresse au premier contact avec les apprenants un portrait à chacun d'eux, et ce à travers le comportement de ces derniers, de leur volonté à apprendre, etc. mais plus tard, ces enseignants ont du mal à sortir de l'enclot qu'ils ont dressé et juge les apprenants sur l'image faite d'eux tout au début de la scolarité ou l'année en cours.

II.2.2.2.6. L'effet choc

Nous pensons que cet effet est associé au phénomène de la traine ou l'élément traineur, c'est-à-dire que la récurrence d'une erreur dans la production d'un apprenant peut lui faire valoir trop. En effet, cette erreur qui se répète même minime soit-elle, va pousser le correcteur à faire le cumul des erreurs non comptabilisées et ôter la note. Bien que dans le cas contraire, c'est l'idée géniale qui va engendrer une surestime de la part du correcteur si elle se présente dans un travail médiocre.

³⁵⁸ Yvan Abernot, *les méthodes d'évaluations scolaires*, In, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, de Boeck Université, 2^{ème} tirage, Bruxelles. 2006, p.59.

II.2.2.2.7. L'effet "goutte d'eau"

Cet effet est similaire au précédent mais d'orientation négative. C'est à dire que le correcteur voit dans la copie de l'apprenant une lueur d'espoir qui l'incite à tolérer les erreurs de tout ordre ; mais arrive au point pour une simple gaffe que le tout se bascule vers la rigueur. C'est alors que ce qui en suit sera sévèrement sanctionné.

II.2.2.2.8. L'écart-type

Cet effet qualifie les correcteurs qui optent pour un intervalle de note bien limité. Cette fourchette représente l'écart-type que l'enseignant essaye de disposer au préalable sa notation en surévaluant ainsi certaines copies et en contrepartie, il sous-évalue d'autres. Nous pourrions désigner un autre modèle d'écart-type, c'est lorsque l'évaluateur plafonne la note.

II.2.2.2.9. L'évaluation externe

La réputation de l'enseignant repose généralement sur sa notation, ils voient donc en elle un risque qui pourrait porter atteinte à son statut, à son image de marque. C'est pourquoi, nous trouvons certains enseignants qui, par crainte de stéréotypé négative de la part de ces pairs, opte pour une procédure de notation pas commode ; en effet, ils font en sorte que très peu de copies soient notées au-dessous de la moyenne.

II.2.2.2.10. L'effet de halo

Nous savons que les stéréotypes sociaux contribuent à la construction de nos représentations, et sur la base de ces dernières que les individus s'engagent à se juger mutuellement. Ces stéréotypes s'élaborent à partir de faits apparents comme le vestimentaire et le comportemental, ou peut-être selon une prise de position ou une attitude. Dans le cadre pédagogique, ces types de stéréotypes affectent les représentations de l'enseignant et interviennent même dans le plus extrême de ses décisions : sa notation. C'est ce qu'a démontré dans son ouvrage M. Gilly, soit, les notes qui devraient révéler des savoirs et des savoirs faire sont autant déterminées par des valeurs abstraites. « *Les notes sont relatives, non seulement au groupe de référence, et à l'établissement scolaire, mais aussi à l'enseignant qui les distribue.* »³⁵⁹

II.2.2.3. L'apport de la recherche docimologique

Henri Piéron dénonce le système de notation de l'époque et suggère la nécessité de multiplier les corrections afin d'aboutir à une note qui peut représenter la production de

³⁵⁹ Ibid. p.59.

l'apprenant. Il déduit aussi, que la fréquence des évaluations sont assujetties de la discipline. À cet effet, nous constatons que le nombre des correcteurs est proportionnel à la complexité de la tâche demandée. « *Par-delà l'aspect polémique dénonçant le fait que les résultats aux examens dépendraient plus du correcteur que du candidat, la docimologie étudie les modalités d'évaluation des travaux scolaires et analyse les conditions d'attribution de la note, la difficulté de la tâche, les facteurs personnels c'est-à-dire l'ensemble des paramètres susceptibles d'influer sur la notation.* »³⁶⁰

II.2.2.3.1. Unifier la correction

La recherche en docimologie n'a pu concevoir une solution universelle pour résoudre les problèmes incarnés par les évaluations défailtantes du système éducatif ; mais dans certain cas, elle contribue par des moyens techniques pour en finir avec les méthodes traditionnelles, et en proposer d'autres plus novatrices.

L'amélioration des méthodes traditionnelles comme dans le cas des erreurs d'évaluation, qui découlent du fait que des enseignants différents centrent leurs notes sur des moyennes différentes et les dispersent plus ou moins autour de ces dernières, l'unification du barème serait une contribution utilitaire à cette défailtance. La recherche dans la perspective de résoudre les problèmes liés à l'évaluation a été entamé par les didacticiens et spécialistes de l'éducation ; la preuve disait Christine Tagliante « *La docimologie considèrerait que les travaux (copies d'élèves par exemple, lors des examens sommatifs) pouvaient être mesurable et quantifiable. Les différences de notation pourraient être éliminées en multipliant le nombre de correcteur et en appliquant à diverse notes obtenues une procédure statique de mesure permettant de déterminer la "vraie note".* »³⁶¹. De plus, dans l'objectif de délimiter le problème de l'évaluation Christine Tagliante stipule que : « *La grille de correction comporte les critères à partir desquels la performance va être appréciée et évaluée [...]. La grille permet également à différents correcteurs / évaluateurs de se référer aux mêmes critères, [...]. L'évalué doit pouvoir en prendre connaissance avant l'évaluation, de façon à comprendre sur quoi sa performance va être évaluée et donc à pouvoir agir en conséquence.* »³⁶²

³⁶⁰ Louis Arenilla, Marie-Claire Rolland, Marie-Pierre Roussel, Bernard Gossot, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas, Rance, 2007, p. 95.

³⁶¹ Christine Tagliante (b), op.cit. p. 11.

³⁶² Ibid. p. 24.

II.2.2.3.2. L'évaluation opérationnelle

Nous pensons que cette catégorie d'évaluation désigne plutôt le mode opératoire exercé sur le processus enseignement / apprentissage qu'un simple repérage de leurs effets. Pour plus ample éclaircissement, nous empruntons les propos de Jean Cardinet sur la fonction du chercheur en évaluation qui se limite à observer puis analyser les faits des pratiques évaluatives ; cependant, ils sont rares les suites suggestives qu'octroie le scientifique aux besoins pédagogiques. Selon Cardinet toujours, la méthode qu'adopte les chercheurs en évaluation est perçue comme traditionnelle, ce qui fait que bon nombre de leurs travaux n'envahissent que l'horizon théorique de l'objet étudié. Une « *évaluation opérationnelle* » ou « *participative* »³⁶³ comme préfèrent la dénommée Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial, est celle qui a pour cause de réunir chercheurs, enseignants et institution au tour d'un même objet. À cet effet, pour être plus perspicace le chercheur devrait aller au-delà de dresser un rapport des faits ; il est de ses priorités de proposer des solutions faisables aux enseignants et veiller à ce qu'elles soient rigoureusement rentables. En somme, « *ce n'est donc pas au chercheur à formuler un jugement. Son rôle est plutôt de recueillir les éléments permettant aux uns et aux autres de se faire une idée exacte de ce qui se passe, et une opinion sur les mesures à prendre en conséquence.* »³⁶⁴

II.2.2.4. Les pratiques correctives

Les stratégies développées par les enseignants en corrigeant les productions écrites ont fait l'objet de plusieurs recherches. Les pertinentes d'entre elles ont été rassemblé dans un ouvrage de Claudette Coronaire et Patricia Mary Raymond. Ces auteurs ont évoqué les travaux de Semée qui a déduit sa recherche par le fait que plus l'enseignant s'engageait à présenter aux apprenants un nombre important d'erreur, plus ils auront une sensation de frustration et vont afficher l'impression qu'ils ne seront jamais en mesure de réussir une production en langue seconde. Les auteurs ont également cité les travaux de Robb et ses collaborateurs, sur

« les quatre variantes de correction directes :
1. la correction complète, dans laquelle l'enseignant localise toutes les erreurs des élèves, les signale et les corrige ;
2. la correction codée (coded correction), dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves, qui doivent ensuite les corriger ;

³⁶³ Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, op.cit. p. 114.

³⁶⁴ Jean Cardinet, *L'élargissement de l'évaluation*, In, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, Jean-Jacques Bonniol, Michel Vial, de Boeck Université, 2e tirage, Bruxelles. 2006, p. 114.

3. la correction codée, mais en couleurs cette fois, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devant ensuite les corriger ;
4. l'énumération des erreurs, dans laquelle le professeur dresse une liste de toutes les erreurs contenues dans le texte de l'élève, qui doit alors se charger de la correction. »³⁶⁵

Dans cette étude, l'expérimentateur n'a constaté que seul les apprenants de la première catégorie de correction qui n'ont pas progressé dans leur écrit. Ce cas pourrait être expliqué par le phénomène de frustration. Vu que leurs productions étaient submergées par un flot de corrections démesurées, ces apprenants se sont résignés à l'évidence qu'il serait impossible ou du moins trop difficile pour eux de faire valoir un produit convenable. Nous pourrions peut-être résumer brièvement la situation en une ultime étape à la démotivation. « *La correction complète, qui demande le plus d'effort de la part de l'enseignant, n'aide pas les apprenants à faire moins d'erreurs en production écrite. [...], l'enseignant aurait peut-être intérêt à recourir à des méthodes de corrections qui exigent moins d'effort.* »³⁶⁶

D'autres facteurs, que non seulement entravent l'amélioration des écrits des apprenants elles favorisent la réapparition des mêmes erreurs, sont signalés par ces spécialistes de la didactique de l'écrit ; entre autre l'incompréhension des annotations et les remarques faites sur les erreurs commises. Au sujet de ces remarques, Zamel fait savoir qu'ils sont « *peu pertinents* »³⁶⁷ du moment que les enseignants ne changent pratiquement pas de méthodes de corrections ; c'est-à-dire que pour la même catégorie d'erreurs ils optent pour une procédure correctrice déjà opérée. Manifestement, tous ces chercheurs cités par Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond y compris Leki, Robb et collaborateur, Fathman et Whalley, Krashen s'accordent sur le fait que la « *correction directe* »³⁶⁸ effectuée par l'enseignant ne contribue que de peu dans l'amélioration des écrits des apprenants.

II.2.3. De la note, une valeur

Nous savons tous que la note est un outil de correspondance entre un travail fourni et une valeur, dont la plus répandue est numérale. « *La note en langue devrait correspondre à l'estimation donnée à une performance appréciée en rapport avec un niveau-cible. Elle devrait renseigner sur les progrès accomplis et sur la façon dont les objectifs sont atteints.*

³⁶⁵ Claudette Cornaire & Patricia Mary Raymond, op.cit. p.86.

³⁶⁶ Ibid. p.88.

³⁶⁷ Ibid. p.88.

³⁶⁸ Ibid. p.88.

[...] lorsque l'objectif est clairement fixé, la note est une indication du chemin parcouru car elle mesure le degré d'atteinte de cet objectif et uniquement celui-ci.»³⁶⁹

Ce chiffre ou spécialement la note est une forme d'appréciation globalisante, qui représente la valeur d'une performance par un point sur une échelle numérique gradué de zéro jusqu'à la valeur déterminée par l'évaluateur. D'autres modèles appréciatifs peuvent représenter les connaissances ou compétences des apprenants sont les lettres, et les plus répondues sont A.B.C.D.E ; ils expriment un niveau selon une échelle d'ordre dont les intervalles sont imperceptibles. Cette catégorie n'est pas assez répondue vu qu'elle ne peut être adoptée que pour un objectif particulier. Cependant, en s'inscrivant dans une perspective formative, nous pensons qu'il est souhaitable de se plier aux exigences suivantes :

« -Annotations lisibles : Annotations bien placées (indiquent où il y'a erreur) ; Évaluation critériée ; Critères, repérable par l'élève ; Remarques compréhensibles par l'élève ; Repérage de types d'erreurs (code explicite, référence à un document en possession de l'élève) ; Norme explicite ; Vocabulaire technique explicité et accompagné d'un travail d'appropriation ; Référence à des objectifs précis ; Remarques individualisées ; Annotation portant un jugement sur la production et non sur la personne ; Encouragements ; Repérage de types de réussites, d'acquis précis.
-Évaluation réaliste : faire un tri, ne pas tout relever, ne pas demander que tout soit corrigé.
-Ouverture vers une remédiation, soit : conseil, consignes de travail, indication de moyens de correction.»³⁷⁰

Si cette batterie de recommandation pour en tirer un profit à l'amélioration de l'écrit, Odile et Jean VESLIN explicitent l'utilité de l'annotation qui : « doit : pousser l'élève à s'approprier les critères ; Pousser l'élève à la prise de conscience ; Pousser l'élève à faire des essais ; Pousser l'élève à réutiliser ses acquis ultérieurement ; Pousser l'élève à l'autonomie ; [...] ; Pousser l'élève à anticiper sur les travaux suivants, sur le contrôle à venir.»³⁷¹

Que nous voulions ou non, nous appartenons à une société qui attribue à la note un caractère assez spécifique, plutôt subjective. Nous nous sommes résolu à ce constat vu la récurrente question « combien avez-vous eu ? » qu'on pose après chaque annonce des résultats scolaires. Étant donné qu'il ne se présente aucune suite ou raison valable à travers cette question, nous supposons et ce à un degré élevé de conviction, que l'objectif ne serait

³⁶⁹ Claire Tardieu, *LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN 4 MOTS-CLES : communication, culture, méthodologie, évaluation*, ellipses, Paris, 2008,p.191.

³⁷⁰ Odile Veslin & Jean Veslin, *CORRIGER DES COPIES, évaluer pour former*. Ed, Hachette, Coll, pédagogie pour demain. Paris, 1992.p. 46.

³⁷¹ Ibid. p.117.

autre que comparatif. Des lors, sans le vouloir, la note revêt un caractère éthique au sein de la société, et devient une valeur compétitive entre ses membres. Nous pensons que cette forme de compétition ne peut être bénéfique, car nous l'avons déjà vidée de sa visé primordiale qui est l'acquisition du savoir, et a été plutôt nourri par une obsession de guetter ces pairs, pour enfin en être mieux et pourquoi pas les surpasser.

Si nous rendons à la note sa juste valeur, nous aurons surement trop à gagner. La note est de prime à bord un outil à relativiser l'individu par rapport à sa réussite comme objectif, et à ses ambitions comme finalité. Gérard De Vecchi évoque le terme *émulation* dans le but de surcroit personnel, et souligne que : « *ce n'est plus une lutte contre les autres mais contre soi-même, pour se surpasser, pour aller au plus loin de ses possibilités. [...]. Et l'entraide est une attitude particulièrement favorable pour créer une ambiance de travail et d'apprentissage. N'oublions jamais que l'on n'apprend pas seul contre les autres mais avec les autres, par les autres et pour les autres !* »³⁷²

II.2.4. L'erreur

Nous sommes entièrement conscients que toute recherche devrait être entreprise sur la base des deux conditions majeurs : soit par le fait du dysfonctionne d'un système (rendement inefficace ou insatisfaisant) ou ne fonctionne pas du tout. Force d'admettre que les recherches en didactique ont élucidé bien des problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage, comme elles se sont résolues à l'évidence qu' « *une bonne approche du mystère de l'apprentissage passe par l'étude des situations où les élèves n'arrivent pas à apprendre. Autrement dit, ce sont paradoxalement les ratés de l'apprentissage qui nous en apprennent le plus sur les conditions d'un apprentissage réussi.* »³⁷³. Nous supposons aussi que, ces recherches ont bel et bien reconsidéré l'erreur, et lui ont attribué une signification plus novatrice et significative. Désormais, on ne la rattache plus à un manque de connaissance ou un problème d'inattention, mais elle sera considérée comme « *une donnée objective qui porte témoignage de la logique particulière avec laquelle l'élève envisage la réalité à un instant donné.* »³⁷⁴

Les travaux effectués en toutes ces disciplines confondues : didactique, sciences de l'éducation, psychologie cognitive, et autres ont bien expliqués des mécanismes liés à l'apprentissage. Et en particulier, l'analyse des erreurs des apprenants a répondu à un nombre inouï de questions ; de part qu'elle nous informe sur leurs origines et le processus

³⁷² Gérard De Vecchi, op.cit. p.40.

³⁷³ Bernard Ray et all, op.cit. p.08.

³⁷⁴ Ibid. p.08.

qui les occasionne, elle enrichit nos connaissances sur le fonctionnement cognitif qui a occasionné l'erreur.

II.2.4.1. De la faute à l'erreur

Nous savons déjà qu'à part l'évolution technologique, les recherches en psychologie (et discipline sous-jacentes) et en didactique des langues ont pleinement contribué à l'évolution de la pédagogie en représentation d'abord, puis en pratique. En effet, Paola Bertocchini et Edvige Costanzo reconnaissent l'apport de la psychologie béhavioriste et la linguistique structural (par l'analyse contrastive) dans la prévention de l'erreur. Sachant qu'elle se manifeste en une interférence entre les langues, les recherches ont proposé des exercices structuraux afin de la palier. « *La linguistique chomskienne et le constructivisme en psychologie seront la référence de l'«analyse de l'erreur» (...) qui se base sur l'analyse de production erronées des apprenants. La première permet à Pit Corder de distinguer entre erreur et faute, liées respectivement à la notion de compétence et de performance. Les erreurs, étant de type systématique, dépendent de la compétence transitoire de l'apprenant et permettent de l'analyser, alors que les fautes, qui ne sont pas systématiques, sont dues plutôt à la distraction, à la fatigue... le constructivisme, à son tour, permet d'attribuer à l'erreur un rôle positif car elle est considérée comme une fausse hypothèse dans la construction de l'«interlangue», le système intermédiaire de l'apprenant.* »³⁷⁵

Au sujet de l'erreur, Claire Tardieu a contribué avec un travail prodigieux qui résume l'évolution du statut de l'erreur à travers tous les chapitres de l'enseignement des langues étrangères, ainsi que la pratique pédagogique qui caractérisait chacune de ces périodes.

Conception de la langue et de l'enseignement apprentissage	Statut de l'erreur	Attitude de l'enseignement face à l'erreur	Attitude de l'élève
Méthode active Langue, objet d'apprentissage, fin en soi, écrit privilégié.	Ecart par rapport à une norme.	Sanction, correction magistrale	Culpabilité
Méthode audio-orale Langue : ensemble de structures permettant un apprentissage conditionné.	Inexistante (absence de prise de parole).	Eradication. correction par le magnétophone.	Neutralité conditionnée.

³⁷⁵ Paola Bertocchini & Edvige Costanzo, op.cit. p.46.

<p>Approche communicative et cognitive Langue : moyen de communication, outil à maîtriser de manière pratique et réflexive. Perspective constructiviste de l'apprentissage</p>	<p>Ecart par rapport à l'usage (correction grammaticale et acceptabilité des énoncés) mais aussi à l'emploi (degré d'adéquation au contexte, efficacité en tant qu'actes de parole). Trace d'un dysfonctionnement dans la représentations de la langue. Trace d'un apprentissage en cours, étape nécessaire. (l'erreur témoignant de l'état ponctuel de « l'inter-langue » de l'élève, selon le terme de Pit Corder)</p>	<p>Réduction Intercorrection Autocorrection Utilisation Valorisation</p>	<p>Dédramatisation, volonté d'amélioration Réflexion sur la langue. Expérimenter « se colleter avec l'erreur » (A. Gauthier) ». « C'est en se trompant qu'on apprend » (A-C. Berthoud).</p>
<p>Perspective actionnelle</p>	<p>Déviations ou représentations déformées de la compétence cible (la faute étant une incapacité à mettre en œuvre ses compétences, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif) (CECRL, 2001 :118).</p>	<p>Toutes les attitudes possibles. toutes les utilisations possibles.</p>	

Tableau³⁷⁶ de l'évolution du statut de l'erreur

II.2.4.2. Au bénéfice de l'erreur

La transition du statut, de la faute à l'erreur a répercuté sur le sens de cette dernière. En partant de ce principe, nous pourrions, peut-être, rapprocher l'erreur à la *serendipité*, qui est « un terme anglo-saxon désignant ce qu'on parvient à trouver sans l'avoir vraiment cherché (en tout cas, sans l'avoir initialement cherché de la façon dont il a été trouvé). »³⁷⁷. Bien qu'ils n'appartiennent pas au même champ, mais ce qui est évident que l'erreur et la *serendipité* sont issus d'une recherche à une solution au problème ou d'une quête à la réussite ; et les deux aboutissent à un résultat inattendu, nouveau et qui échappe à une éventuelle anticipation. Toutefois, leurs chemins se bifurquent là où le second aboutit à un surcroît de valeurs pour la discipline, tandis que la première s'achève sur un fait inapproprié.

Nous savons déjà que bien faire les choses c'est suivre leurs règles, leurs propres codes. Alors, réaliser une tâche ou résoudre un problème nécessite du prometteur à se soumettre aux normes de la tâche pour arriver à ses fins. Chacun de nous vise la réussite, c'est évident, mais ce qui pourrait différencier c'est la façon de s'y faire. Ainsi, si l'apprenant formule une réponse juste, nous ne pouvons être catégorique qu'il y a eu apprentissage, car

³⁷⁶ Claire Tardieu, op.cit. p191.

³⁷⁷ Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur, (8ème édition) France, 2008, p.33.

ce peut, par le fait de l'imitation, de fraude ou par pur hasard. Cependant, ces conditions ne peuvent en aucun cas se rattacher à l'erreur. C'est pour cette ultime raison, que nous supposons une fois de plus, que l'erreur est un indice objectif sur quoi peut se fonder un dispositif d'apprentissage. Louis Arenilla rappelle que l'erreur est : « *une réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai. [...], l'erreur se conçoit pareillement comme l'indicateur pertinent qui permet de constater objectivement si l'élève a acquis telle notion ou atteint telle compétence ou encore tel niveau de développement cognitif.* »³⁷⁸

Bien que ça puisse paraître inconcevable, hélas, la société, la famille, l'enseignant et les institutions incarnent des stéréotypes particuliers de l'échec, et perçoivent que l'apprenant dispose de toutes les commodités qui le préservent de faire des erreurs ; ce raisonnement contribue de la sorte à l'émergence de l'erreur. Prenant le cas par exemple où « *des pratiques pédagogiques n'accordent pas, entre le temps de la leçon et celui du corrigé-type de l'exercice d'application, la place centrale qui revient au temps « pour l'erreur* »³⁷⁹, cette logique laisse penser que l'enseignant ne prévoit lors de la planification de activité qu'il se peut que l'apprenant fasse des erreurs. Pis encore, ce qu'elle pourrait nous dévoiler est plus alarmant, c'est qu'un bon nombre d'enseignants n'admettent pas que l'apprenant fasse des erreurs sous peine d'avoir des retombées sur la qualité de leur enseignement. Nous supposons donc, que l'erreur est une responsabilité partagée.

En contrepartie, il est recommandé aux enseignants d'exploiter l'erreur, vu qu'elle constitue « *un indice important du savoir initial de l'élève ; elle traduit les manifestations des obstacles qu'il rencontre et invite alors le maître à procéder à des adaptations de sa pédagogie ; l'erreur prend ainsi une place déterminante dans la mise en œuvre du contrat didactique.* »³⁸⁰

La psychologie était à l'avant-garde des disciplines qui ont pris l'erreur comme objet d'étude. Selon Louis Arenilla, leurs recherches étaient inscrites loin des perspectives éducatives. Et ce n'est qu'au début des années 1980 que l'on a intégré au champ de la didactique. Il évoque la notion d' « *obstacle épistémologique* »³⁸¹ de Gaston Bahelart pour qui, l'acquisition de la connaissance doit passer par le traitement de l'erreur. De plus, l'illustration du *conflit cognitif* de Piaget par le passage des niveaux d'adaptation réciproque entre les *connaissances préalables* et la *situation* à bien éclaircit le rôle de

³⁷⁸ Louis Arenilla et all, op.cit. p. 140.

³⁷⁹ Ibid. p. 140.

³⁸⁰ Ibid. p. 140.

³⁸¹ Ibid. p. 140.

l'erreur dans l'apprentissage. De ce fait, nous pensons que l'erreur serait une construction erronée de la connaissance, il serait judicieux alors, non pas juste de l'édifier, mais de la reconstruire.

II.2.4.3. Erreur et contexte d'émergence

Être avisé de toutes les dimensions de l'erreur, aiderait les didacticiens en premier et les pédagogues en second à franchir le rempart qui l'entoure. Certaines tentatives demeurent vaines, puisqu'elles ne lui louent pas une importance particulière. En somme, comprendre l'erreur rend possible son appréhension et sa définition ; cette logique a conduit Jean-Pierre Astolfi à diagnostiqué « *huit cas d'erreurs* »³⁸² possibles, dont chacune peut être intégrée à un domaine particulier :

-des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe :

Nous savons bien que l'examineur ou l'évaluateur consigne sous l'emprise de la connaissance du sujet à traiter et particulièrement de la réponse. C'est-à-dire, il conçoit la consigne en lui attribuant une orientation plus spécifique voulue. Le problème réside dans la pensée suivante : ce qui est évident pour l'évaluateur peut ne pas être pour l'évalué, est ce qui déclenche une erreur d'incompréhension de la consigne. À ce sujet Jean-Pierre Astolfi pointe un détail assez ambigu, que signifie pour un apprenant : analysez, explicitez, interprétez, synthétisez, et bien d'autres concepts du domaine scientifique du moment où l'apprenant ne maîtrise pas les stratégies nécessaires.

-des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes :

L'apprenant est censé remplir sa fonction édictée tacitement par le contrat pédagogique. La classe représente un univers réduit, dont il est impératif de se convenir aux règles pour une meilleure gestion. Ces règles de natures abstraites qui s'opèrent systématiquement engendrent fréquemment un problème ; « *c'est que la classe fonctionne sur un problème mécanique, souvent efficace et bien huilé, qui permet d'aboutir aux bonnes réponses, mais souvent au prix d'un évitement des apprentissages.* »³⁸³. À ces règles Jean-Pierre Astolfi en compte sept, que nous essayons de reformuler l'essentiel de leurs contenus :

- le problème est inédit,
- l'unique solution qui existe est connue par le maître ;
- sa résolution réside dans l'énoncé ;
- sur la base des données cueillis, il faut passer à l'opérationnalisation ;

³⁸² Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p.56.

³⁸³ Ibid. p.66.

- multiplier la lecture de l'énoncé pour assimiler les petits détails ;
- si la réponse n'est pas convenable, c'est qu'on s'est trompé ;
- une vérification de la réponse s'avère indispensable avant de la présenter au maître.

Par diligence, l'apprenant s'investi à remplir sa fonction en focalisant sur la tâche sans se soucier du profit à en tirer, or c'est le propre de l'apprentissage.

-des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves :

Ces conceptions ou connues communément par représentations sont très influents en apprentissage, surtout pour les connaissances nouvelles ; ils interviennent comme des obstacles et peuvent persister jusqu'à un stade avancé du développement de l'individu. Au fait, elles sont étroitement liées aux nouveaux savoirs (que nous les considérons comme des connaissances en instance d'instauration) qui sont sollicités lors des interactions avec un contexte nouveau. C'est ainsi que les conceptions alternatives resurgissent même s'ils n'affichent aucun rapport avec la situation à gérer.

-des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées :

Il existe une certaine logique qui intervient dans l'exercice des fonctions mental de l'individu ; compté, lire, écrire sont les plus élaborées de ces fonctions. Lorsque l'apprenant est sollicité à agir dans de telle activité, c'est-à-dire, faire preuve de stratégies cognitives et métacognitives en situation, l'erreur est presque inévitable si l'activité ne suis pas un dispositif logique. À la pertinence de ce concept, nous avons retenu une excellente synthèse de Jean-Pierre Astolfi : « *Ce qui est gravement sous-estimé là aussi, c'est la nouveauté des textes à lire dans les différentes disciplines et les difficultés singulières qu'ils cumulent. On se représente faussement la lecture comme un mécanisme de base qui devrait être disponible pour lire indifféremment tout texte. Elle correspond au contraire à une succession de situation-problèmes qui peuvent être hiérarchisées, [...] les textes explicatifs et argumentatifs (...) sont très différents du narratif, beaucoup plus familier aux élèves, la densité informationnelle y est énorme et l'application de divers indices de lisibilité (...) les situent régulièrement comment des textes difficiles ou très difficiles.* »³⁸⁴. Ainsi nous pourrions avancer que faire usage du même savoir-faire dans des circonstances différentes sous le seul prétexte qu'ils sont similaires n'aboutit qu'à une certitude qui est l'erreur.

³⁸⁴ Ibid. p. 79.

-des erreurs portant sur des démarches adoptées :

Actuellement, les didacticiens ont prouvé que l'hétérogénéité réside dans la façon d'apprendre, ils sont mêmes allés dire qu'elle représente cette variété de stratégies adoptées par les apprenants lors de la résolution du problème. Par ailleurs, ces chercheurs ont identifié des raisons qui poussent l'enseignant à anticiper par un rejet des productions sous peine qu'elles sont interprétées comme des erreurs :

- Raisonner différemment amplifie d'une certaine manière les possibilités non envisagées par l'enseignant dans la réalisation d'une tâche par l'apprenant.
- La procédure à suivre propre à l'objectif n'a pas été respecté par l'apprenant.

- des erreurs dues à une surcharge cognitive en cours d'exercice :

Nous assistons ces dernières années à des recherches scientifiques de grande envergure, prenant comme objet d'étude le cerveau. Ça commence avec l'établissement de sa cartographie afin d'identifier la fonction de chacune de ses parties. En surcroît, d'autres recherches se sont focalisées sur la fonction première du cerveau, à savoir : la mémorisation, la perception, en somme les opérations intellectuelles. Réfutant de la sorte, cette conception traditionnelle qui considère la mémoire comme un système passif responsable de l'enregistrement des informations. La psychologie cognitive reconnaît l'utilité de la mémoire de travail et celle à long terme, ainsi que la capacité de chacune. Les spécialités de la matière perçoivent son efficacité dans la gestion des tâches opérationnelles, ces dernières nécessitent la perception, la représentation et enfin l'intégration de la résolution ou la réalisation.

La mémoire de travail repose sur la succession des phases reliées en système cohérent, toutefois, l'importunité réside dans la limite en rétention des informations qui est infiniment réduite. Par contre, la mémoire à long terme est reconnue pour sa grande capacité de retenir les informations, si sa fonction et de procéder conjointement avec la mémoire de travail, elle peut présenter des indices de récupération peu favorables aux conditions de travail ; des problèmes peuvent être liés à la rétention des informations et leurs organisations dans la structure cognitive.

En effet, nous estimons qu'une fois l'apprenant est devant une situation compliquée ; c'est-à-dire un problème à multitâche, la mémoire à court terme est sollicitée et doit gérer toutes les opérations au même temps. C'est ainsi qu'elle se voit dépassée et ce qu'il serait traduit par l'erreur. À ce sujet, les mérites de l'illustration reviennent à Jean-Pierre Astolfi pour son analyse des opérations nécessaires à l'élaboration d'une production écrite. Il la désigne

comme étant « *une activité à tâches partagées, car il faut, en parallèle, chercher les idées, les organiser en paragraphes, vérifier la syntaxe de chaque phrase et, au milieu de tout cela, contrôler aussi l'orthographe ! On comprend que chaque centration de l'attention sur l'un des aspects nuise aux autres. Comme dit Jean-François Halté, ils se trouvent placés non pas dans une situation-problème, mais devant une situation hautement problématique, et les erreurs commises en sont la résultante mécanique.* »³⁸⁵

-des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline :

Par nature, disent les cognitivistes que l'individu procède au transfert des savoirs et des savoirs faire d'un contexte d'émergence vers un autre pour une raison d'exploitation. Le transfert est un mécanisme qui, devant des situations problèmes, l'apprenant essaye de trouver des solutions disponibles dans son répertoire d'expériences. En psychologie le problème bénéficie d'un statut particulier, en le liant à l'apprentissage il facilite aux scientifiques la tâche pour comprendre les procédures développées dans les différentes situations. La prouesse de leurs recherches ont mené à distinguer « *entre les traits de structure d'un problème et ses traits de surface* »³⁸⁶. Ainsi, lorsque des situations différentes se présentent à l'apprenant, leurs traits de surface requièrent en lui les dispositifs employés déjà dans la résolution de problèmes superficiellement similaire, et sans percevoir un intérêt pour les traits essentiels celles de structure, l'apprenant procède à les mettre en œuvre. Sur ce, nous pouvons déduire que l'erreur réside dans l'incapacité de l'apprenant à distinguer entre les traits pertinents des différentes situations pour qu'il puisse agir efficacement.

-Erreurs causées par la difficulté propre du contenu :

Nous savons tous que l'objet de la didactique est de faciliter l'acquisition du savoir par des moyens appropriés mis en place. Cependant, il arrive que cette discipline se focalise tellement sur les méthodes à déployer et les moyens à exploiter pour tel ou tel contenu d'un savoir, qu'elle perd le contrôle sur le savoir même en négligeant l'harmonisation dans la progression des acquis. Sur ce, Jean-Pierre Astolfi suppose que « *L'origine des erreurs peut enfin être recherchée du côté d'une complexité propre au contenu d'enseignement.* »³⁸⁷. De la sorte, il est en train d'inciter les didacticiens en particulier à garder tout le long de leurs recherches un intérêt épistémique sur la structure du contenu.

³⁸⁵ Ibid. p. 86.

³⁸⁶ Ibid. p. 89.

³⁸⁷ Ibid. p.92.

II.2.4.4. L'erreur et la notion d'obstacle

La vérité sur l'erreur que Jean-Pierre Astolfi se propose de percer, le conduit à échafauder conjointement la recherche épistémologique menée par Gaston Bachelard, et les travaux sur la structure cognitive de Piaget. Cette quête au sens n'a nul objet de comparaison, bien au contraire, elle envisage de ménager de bout en bout une recherche assez exhaustive afin d'élucider la conception de l'erreur, et rendre à bon escient l'efficacité de son action.

Nous disposons actuellement assez de raisons pour dire que, l'apprenant s'investit dans un nouveau savoir soutenu par du déjà là, par des connaissances qu'il les met à l'œuvre. Des connaissances préétablis d'ordre général, et d'autres représentent une reformulation de l'objet à traiter, ces derniers sont plutôt spécifiques. Bien que, ces savoirs dont dispose l'apprenant sont hautement utiles afin d'en construire d'autres, ils peuvent être l'origine même de connaissances déçues.

Dans sa thèse sur l'élaboration de la connaissance, Gaston Bachelard philosophe contemporain, a traité l'erreur dans toutes ses facettes, et en a fait paraître un terme commun : l'obstacle, il le considère comme générateur de l'erreur. Nous supposons qu'il est difficile de s'en apercevoir, vu qu'il se systématisait tacitement, nous l'aurions confondu à la partie submergée de l'iceberg, laissant à l'erreur la partie saillante. Du côté de « *l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. [...] les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion.* »³⁸⁸. Cette ambiguïté soulevée par Gaston Bachelard apparaît dans le passage de la connaissance d'un paradigme conceptuel propre à l'enseignant, à un autre perceptuel typique à l'apprenant. Et ce qui échappe réellement à l'enseignant c'est que « *les uns et les autres ne pensent pas avec le même cadre de référence, n'emploient pas la même logique, n'usent pas des mêmes concepts.* »³⁸⁹

II.2.4.4.1. L'obstacle, un précepte pour le raisonnement

Il faut admettre d'abord que l'obstacle est incorporé à l'acte de raisonner, sa manifestation est incorporée à la réflexion, ce qui fait pour l'éviter est peu probable ou nécessite grand effort. Nous savons déjà que les connaissances préalables sont d'un apport inouï dans la compréhension ou l'appréhension de certains faits, des phénomènes ou situations. Nous disions d'eux préalables, pour rappeler à l'occasion que leurs contextes originels diffèrent

³⁸⁸ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, édition de poche, Paris, 1993, p.18.

³⁸⁹ Jean-Pierre Astolfi, op.cit. p.36.

de ceux où vont être ré-exploitées. Ainsi, l'emploi mécaniste de certaines catégories de solutions pour en faire l'économie de la stratégie cognitive occulterait une fonction de l'obstacle.

Dans le but de définir rigoureusement l'obstacle, Michel Fabre a identifié des caractéristiques qui lui sont spécifiques, ces dernières sont reprises et synthétisées par Jean-Pierre Astolfi en préceptes suivants : « *l'intériorité, la facilité, la positivité, l'ambiguïté, la polymorphie, la récursivité* »³⁹⁰. L'obstacle se manifeste dans la pensée de l'individu et revêt un caractère symbolique, mais des fois selon le contexte et les ressources disponibles, il se manifeste dans sa pratique. La gamme d'entrées suivantes représente les différentes facettes de l'obstacle :

-de l'intériorité, nous déduisons cette généralisation de la pensée restrictive à un sujet par le procédé de conceptualisation ou de représentative.

-de la facilité, comme subterfuge à l'effort cognitive, il normalise les choses et les situations en les orientant aux pratiques hâtives, c'est-à-dire, que l'obstacle favorise l'intuition.

-de la positivité, nous estimons que l'obstacle n'est pas le fruit du néant, mais bien au contraire, c'est le surcroît de connaissances bâtis sur un fondement figuratif de la réalité.

-de l'ambiguïté, Jean-Pierre Astolfi identifie une prégnance de l'obstacle sur la structure mentale au point où il inhibe la majorité des procédures à l'acquisition de l'apprentissage. Des lors, être conscient de l'obstacle dans l'acquisition du savoir rend l'activité plus subtile.

-de la polymorphie, révèle son aspect latent et transversal. Il arrive que l'apprenant ne puisse percevoir un lien entre les représentations faites sur des savoirs et des situations. Par ailleurs, la récurrence du système d'exploitation de la connaissance dans des contextes différents, nous pousse à déduire que ce système est étroitement lié à un autre préexistant et qui est propre à l'obstacle. Jean-Pierre Astolfi admet que sa multi-dimensionnalité est gagné par son prolongement aux réseaux symboliques tels, l'affectif, la vocation, etc.

-de la récursivité, se défini un caractère assez énigmatique de l'obstacle, il ne peut être repérable que par une rétrospection sur la situation d'apprentissage, c'est-à-dire qu'une fois qu'il est franchi. Ce retour sur l'action est le moyen le plus pertinent qui permet de l'identifier.

³⁹⁰ Ibid. p.38.

II.2.4.4.2. De l'obstacle au schème

Bachelard identifie l'obstacle comme étant le révère de l'erreur, ingénieusement sous-estimé par la communauté enseignante, il balise la voie à l'acquisition du savoir et rend possible par d'autres manœuvres plus efficace à l'apprentissage. L'obstacle, prend une autre allure propre à Piaget, il le présente plutôt comme un « schème ». Par ces schèmes que l'individu aie accès à la connaissance, ils lui procurent la possibilité de comprendre et d'interagir avec le contexte.

Étymologiquement, le terme schème partage le radicale avec schéma (du grec : skhêma, signifiant forme et figure), mais « *n'est qu'une virtualité, et ne désigne pas l'action elle-même, mais la structure générale commune à un ensemble d'actions.* »³⁹¹. En outre, les schèmes ne font guère référence à l'action même, ils renferment ce qui a apte à se transmettre et / ou se généraliser d'une situation à une autres. « *Ils se caractérisent par le fait qu'ils se conservent dans leurs répétitions, se consolident par l'exercice et tendent à se généraliser au constat du milieu, donnant alors lieu à des « différenciations » et des coordinations » variées. D'où l'apparition de nouvelles conduites, qui s'élaborent à partir des schèmes initiaux et de leurs interactions adaptatives avec le milieu.* »³⁹².

Ainsi, se rapporter aux prémices de la vie active de l'individu, les schèmes représentent les outils qui lui permettent l'assimilation des situations variées. Jean-Pierre Astolfi rétorque qu'ils ne devraient pas être confondu aux connaissances préalables aménagées pour des conditions à les faire paraître, mais « *comme des outils non conscients, susceptibles d'être mobilisés, réactualiser et mis en œuvre face aux situations nouvelles.* »³⁹³. Enfin, il insiste sur le fait que « *le schème constitue une totalité, c'est-à-dire un ensemble cohérent d'éléments qui s'implique mutuellement et assurent la signification globale de l'acte.* »³⁹⁴

Nous supposons que l'évolution des schèmes s'opère par un mode de déphasage dans le fonctionnement de la structure cognitive mise en place. Ce déphasage se caractérise généralement par un état de déséquilibre provoqué par l'interaction des connaissances expérimentales avec les données du milieu. Puis, une autre phase survient pour rééquilibrer la situation qui surplomb cette activité. Cependant, nous ne devons interpréter ce retour à

³⁹¹ Ibid. p. 45.

³⁹² Ibid. p.46.

³⁹³ Ibid. p.47.

³⁹⁴ Ibid. p.46.

l'état d'équilibre comme étant identique à l'état initial, il faut reconnaître que la procédure est loin d'être si simple.

Jean-Pierre Astolfi rapporte les notes de Piaget sur le mécanisme de réintégration de l'équilibre, et fait savoir que la procédure est déclenchée par l'émergence d'un nouvel élément provocateur du déséquilibre cognitif déjà installé. Afin d'explicité mieux le dispositif, le chercheur précise que « *si l'élément perturbateur est intégré au système, il se produira un « déplacement d'équilibre », rendant assimilable le fait inattendu. Ce déplacement permet de combiner une minimisation du coût, en conservant ce qui est possible du schème antérieur, avec un maximum de gain, en bénéficiant de la variation nouvelle intériorisée dans le schème.* »³⁹⁵. L'intérêt de cette étude est qu'elle a élucidé un bon nombre d'interrogations sur le développement cognitif de l'individu. Soit, l'alternance entre les différents états dont l'enfant est exposé développe progressivement ses schèmes de pensées ; cette évolution périodique marquée par des phases de stabilité et de non-stabilité cognitive lui permet de rejoindre harmonieusement le monde de l'abstraction.

Si nous accordons à l'erreur le bénéfice de nous renseigner sur les schèmes, elle nous révèle comment ces derniers sont organisés en ces différentes phase que l'enfant est censé franchir. Ces schèmes, comme en distingue Piaget sont d'ordre sensori-moteurs, opératoires, verbaux, actionnels, etc. Ceci dit, ces schèmes affichent un profil plutôt *pratique* en *contexte* ou en évoquant l'*expérience individuelle*. Force de dire que la réunion de ces trois composantes en un système, favorise la transformation et l'évolution desdites schèmes. De plus, leurs réhabilitations s'opèrent « *soit par différenciations (un schème unique se scindant en plusieurs) soit par coordination. [...] des stratégies cognitives « provisoires » que mettent en œuvre les élèves.* »³⁹⁶. Ainsi, de ces dispositifs provisoires se constitue le bien-fondé de l'apprenant qui est indispensable à l'acquisition des connaissances.

II.2.5. De la remédiation, un enseignement correctif

Dans son ouvrage sur l'évaluation formative Gérard Scallon instaure certains principes de la didactique, à savoir l'enseignement correctif. Nous sommes tout à fait convaincu que l'erreur est inévitable, elle est même objet de réussite. Si la majorité des spécialistes de l'évaluation l'atteste, ils s'interrogent tous sur la meilleure façon pour y remédier. Au sujet de cette dernière, la didactologie nous propose des solutions mais gardant toujours le

³⁹⁵ Ibid. p.48.

³⁹⁶ Ibid. p.48.

champ ouvert ; ses adeptes savent déjà que les caractéristiques du contexte, le raisonnement de l'apprenant sont tout autant capitale pour la remédiation que la méthode exploitée par l'enseignant.

« L'évaluation formative peut aussi être envisagée dans une perspective didactique c'est-à-dire comme une démarche de vérification qui se présente en complément à toute activité d'enseignement-apprentissage, [...], on peut ainsi concevoir des exercices de vérification qui [...] permettront aux élèves de consolider leurs apprentissages ou de corriger certaines déficiences. L'autocorrection, la coévaluation (coopération entre élèves) et l'autoévaluation entrent dans cette vision que l'on pourrait facilement appeler la perspective didactique de l'évaluation formative. La pierre angulaire de cette approche est le feedback, c'est-à-dire la rétroaction directement adressée à l'élève. Les instruments sont à effet multiples (Scallon, 1996) : ce sont des outils de vérification (et non d'apprentissage initial) qui peuvent modifier (améliorer) le rendement en apportant à l'élève une rétroaction de bonne qualité. [...]. Il existe une multitude de situations d'apprentissage où la progression des élèves ne peut suivre un trajet linéaire : par exemple, l'apprentissage de l'écriture ou de la lecture dans une pédagogie de la communication, l'apprentissage par problème ou par projet, ou encore l'enseignement coopératif. [...] la rétroaction ou le feedback devient alors un concept clé dans la méthode à développer en substitution à l'enseignement correctif proprement dit comme modalité de régulation. »³⁹⁷

Nous supposons que la spécificité de l'évaluation formative, c'est qu'elle manipule les trois temps ; passé-présent-futur en transgressant l'ordre chronologique. En contrepartie, elle attache une importance particulière à la logique de l'action. Ce type d'évaluation prend appui sur le produit fini de l'apprenant (caractérisé par des faits du présent) pour aménager l'enseignement au profit de la réussite. L'étape suivante consiste à faire un retour au passé en un feedback sur le cours. Cette action est décisive, car c'est à ce niveau qu'une recherche des causes de l'échec est minutieusement entamée. Le futur représente la fin du parcours, où une opérationnalisation des solutions pertinentes favorise la progression dans l'apprentissage.

Dans l'objectif d'améliorer la situation d'apprentissage, le processus cité précédemment repose d'un côté sur un élément central qui est l'erreur, et de l'autre sur deux étapes parfaitement imbriquées. Ça commence d'abord par la prise de conscience par l'apprenant de son erreur. Nous supposons que cette non-conformité à la règle, au savoir, à ce qui est censé l'être crée une certaine instabilité au niveau de la perception, c'est-à-dire un

³⁹⁷ Gérard Scallon, op.cit. p.27.

déséquilibre dans sa représentation de la réalité et la réalité même. Une fois ce déséquilibre est identifié par l'enseignant, il procède à doter l'apprenant d'outils et de méthodes pour qu'il puisse se prendre en charge et contribuer à sa remédiation. Il se peut aussi que ses camarades interviennent à la tâche pour donner appui à cette démarche.

De plus, la rétroaction menée sur l'erreur par le biais de l'évaluation formative permet à l'apprenant de revisiter sa stratégie de résolution des problèmes. D'autre part, Nous supposons que ce processus de focalisation sur l'erreur, et principalement l'activité engagé pour un retour à l'état d'équilibre pourrait être rapproché au principe de l'accommodation, un concept fondamental chez les cognitivistes. Gérard Scallon synthétise le débat mené sur la remédiation en une parole syncrétique :

« L'importance du feed-back émerge également de certaines recensions. Dans les « présentations-synthèses » de plusieurs études réalisées dans le cadre de la pédagogie de maîtrise, nombre d'auteurs désignent la rétroaction fréquente comme l'une des caractéristiques principales associées à des résultats positifs plaidant en faveur de la pédagogie du succès. Dans certaines enquêtes internationales, les résultats d'un contrôle continu du progrès des élèves et des comportements associés de près ou de loin au feed-back sont de plus en plus interprétés comme des indicateurs de processus liés à l'amélioration d'un système éducatif. En dépit de leurs multiples variantes et de l'absence de précision quant à l'objet étudié, toutes ces études tendent à justifier l'intérêt que l'on doit porter au feed-back et la place que celui-ci devrait occuper dans une pratique d'évaluation formative. »³⁹⁸

Lorsque nous constatons que la mise en place d'un dispositif d'apprentissage ne favorise pas l'acquisition des connaissances ou la compétence escomptée, une procédure de remédiation devrait être ipso facto enclenchée ; elle a désormais pour mission « *d'assurer une redirection de l'action et l'apparition différée de la compétence attendue. [...] c'est à la fois un remède et une nouvelle médiation. En effet, c'est l'élève seul — avec l'aide de l'enseignant — qui pourra corriger, réajuster et réorienter le système responsable de l'erreur.* »³⁹⁹

La remédiation devrait se faire juste à temps, nous entendons par là, qu'une fois où l'enseignant identifie un déphasage entre la procédure préconisée par l'enseignement et celle développée par l'apprenant. Nous supposons que l'efficacité de la remédiation réside dans la pertinence de ses solutions ; c'est-à-dire que ses réponses doivent être adéquates aux sources des défaillances de l'apprentissage ; sachant que « *remédier n'est pas répéter,*

³⁹⁸ Ibid. p.03.

³⁹⁹ Michel Minder (b), op.cit. p.294.

mais aborder le problème d'une autre manière, «en proposant par exemple aux élèves en difficulté une mini- situation »⁴⁰⁰

Au niveau opérationnel, la remédiation devrait justifier sa perfection en rendant possible l'acquisition et la maîtrise de la performance escomptée. C'est alors qu'une évaluation secondera la remédiation afin de déterminer le degré d'atteinte de l'objectif visé, une procédure qui mettra en valeur l'état post active par rapport à la proactive. Ainsi, si un écart mélioratif est occasionné, Michel Minder le perçoit en « gain absolu »⁴⁰¹ ou mieux encore en « gain relatif », nous déduisons qu'il y a eu gain de cause au niveau de l'apprentissage voulu. Or, dans le cas contraire, une contrainte d'ajustement devrait s'ensuivre.

Conclusion

Actuellement, les recherches accordées à l'évaluation formative essayent de trouver un reflet en didactique de l'écrit. Et pour ce faire, les consignes faites par les spécialistes à propos de cette évaluation devraient être traduites par une situation sécurisante ; une situation qui permet à l'apprenant de comprendre qu'il bénéficie plus en essayant et que ses erreurs sont un gain pour sa maîtrise de la tâche que de la contourner. En surcroît, Ce type d'évaluation, précisent les docimologues, devrait être explicite par la définition et le partage des critères de réussite avec les apprenants.

D'autre part, la présomption d'une cause unique de l'erreur, et d'une stratégie de remédiation qui serait de même unique pousse la majorité des enseignants à agir en commodité aux méthodes traditionnelles. Comme nous le savons tous, ces dernières reposaient sur la présentation de la correction conjointement à l'erreur ; ainsi et avec une telle pratique, les adeptes de la progression ne perçoivent pas en elle un intérêt qui la rattache à l'efficacité, bien au contraire, les résultats loués à cette conduite ont prouvé leur attrait à l'échec.

Nous sommes censés réaliser des tâches au quotidien, et la logique des choses édicte qu'il serait fort possible de rater les objectifs visés. Il est alors évident que nous reprenions intuitivement et le plus normalement notre tâche, car nous sommes entièrement convaincus que *raté* ne reflète pas le sens de catastrophe. Nous pensons toujours qu'il y'a une autre chance, une autre procédure qu'il suffit de la découvrir par l'essai. La situation en

⁴⁰⁰ Ibid. p.295.

⁴⁰¹ Ibid. p.295.

apprentissage n'échappe guère à cette vision des choses, et si nous voudrions vraiment apprendre, il faut adopter cette perception. Certes, auparavant la situation était différente, on dramatisait les mauvaises réponses en contrariant ainsi la nature des faits, et même la sagesse (celui qui ne tente rien n'a rien) n'a pas été épargnée. En de pareilles conditions, nous estimons que le terme *tenter* est très significatif, et est doublement rentable. Premièrement, l'apprenant devrait être tenté par l'apprentissage, par l'intérêt d'abord et le besoin de le faire ensuite. Nous supposons qu'en ces conditions, il subit l'action non pas en qualité de passif, bien au contraire, puisqu'en deuxièmement l'apprenant agit sur l'apprentissage par des manœuvres qui pourront aboutir à l'échec, mais il aurait quand même tenté.

CONCLUSION
DE
LA DEUXIEME PARTIE

Conclusion

Actuellement, la compétence est un terme récurrent dans les discours pédagogiques. Les acteurs de ce champ ainsi que les didacticiens en font d'elle une visée ; elle est pratique pour les premiers et théorique pour les seconds. A l'école la compétence est traduite par une ou un nombre d'activités, que la réalisation dépend du niveau de valeur que les apprenants leur attribuent. Tous les spécialistes s'accordent sur le fait que la compétence est la phase finale de la réalisation d'une tâche, et elle ne peut être accomplie que si l'apprenant arrive à déterminer un sens pratique et usuel aux savoirs qui la compose ; c'est-à-dire, des savoirs qui trouvent des retombés pratiques à l'extrascolaire.

En effet, pour préparer les apprenants à gérer des situations assez complexes auxquelles ils seront exposés, l'école ne peut estimer ni la qualité ni la quantité de ces dernières. Ce qui est impossible alors de développer chez l'apprenant des compétences nécessaires à ce sujet. En revanche, ce qui reste possible, ce sont les compétences de base. Ce que l'apprenant dès son jeune âge peut les assimiler et contribuer à leurs développements, ceux aussi qui rendent possible l'interaction avec les contextes à venir.

Nous pensons que, la condition sine qua non pour une pratique efficace est de percer le sens des objets de la théorie. Selon cette logique que nous avons jugé utile la conception de cette partie aux perspectives de ces deux notions phares.

- Comment faire apprendre des compétences ?
- Comment évaluer les compétences ?

Nous avons tout intérêt à miser sur les compétences de l'apprenant si nous voulions vraiment réussir son apprentissage. Toutefois, la démarche à prendre pour sa réussite exige de soulever quelques points qui nous semblent utiles ; entre autres, une quête à la réduction des disparités que pourraient subsister entre le savoir acquis et la compétence de production écrite requise par l'apprenant.

La conception du programme éducatif et/ou sa réforme devrait aller de pair avec les perspectives actuelles de l'apprentissage, les objectifs pédagogiques devraient être revisités à cette cause, tout autant que les modèles évaluatifs qui ne répondent pas aux préceptes de la didactologie. Le contrat qui lie les acteurs du champ pédagogique est un élément essentiel à cette conception, nous insistons sur ce dernier point vu l'intérêt qu'il représente au cadre scolaire ; et à l'extra, au niveau social ses retombés sont inouïs.

En retour sur la relation éducative, nous sommes bien conscients que l'enseignant ne peut afficher aucune prédisposition à améliorer sa méthode de travail, d'enseigner et d'évaluer en parallèle ; si nous lui procurons pas le matériel nécessaire pour se faire. De l'autre côté, nous ne pouvons espérer grande chose de la part de l'apprenant si nous ne lui garantissons pas cette sécurité à l'apprentissage, si nous ne lui disposons pas d'outils facilitateurs et supports adéquats à ses capacités cognitives, et si nous ne lui proposons pas des médiations utiles au savoir. En somme, le plus utile dans tout ça, c'est qu'il devrait saisir que dans l'évaluation il y'a de l'objectivité ainsi que de la formation, et jamais une sanction.

Evoquer l'apprenant, c'est le mettre en devant de la scène éducative, là où règne par mérite des injonctions notionnelles à l'ordre de centration, de compétences, d'autonomie et de style cognitif ; et bien d'autre qui appartiennent au paradigme opérationnel, telle la production d'un écrit, l'erreur et l'autocorrection. Alors, bâtir un dispositif qui mettrait en corrélation le savoir à la compétence de l'apprenant, va certainement lui permettre de monopoliser tous les facteurs de la réussite à son gré.

Finalement, pour que l'évaluation ne devienne pas une monotonie des pratiques enseignantes, ni un supplément au rouage du système, et surtout pas une contrainte pour les apprenants ; les stratégies évaluatives doivent être cohérentes avec l'objet à évaluer, que ce soit de l'ordre de connaissances ou de compétences.

Il nous a paru prioritaire de définir les concepts clés de l'évaluation noté, et celle pour la réussite. Nous avons vu juste de préciser les termes du contrat didactique et ses prolongements formatifs. En effet, partant du principe que l'erreur n'est nullement préméditée, nous avons essayé de l'appréhender en revenant sur les causes avant de précipiter sur les conséquences. Au fait, l'analyse des erreurs des apprenants a donné à la science un grand élan, elle a même propulsé les recherches vers des horizons, très sollicité par les nouvelles approches. Voilà encore une bonne raison qui justifie notre penchement pour l'évaluation descriptive et raisonnée que restrictive.

TROISIEME PARTIE

DES FORMATIONS,
UNE REALITE

Introduction

Tout enseignant est un individu, mais tout individu n'est pas un enseignant. C'est à travers cette logique que nous essayons de comprendre d'abord, puis de nous infiltrer à l'univers des enseignants. Ainsi et pour se faire, les récentes recherches nous expliquent qu'il existe des caractéristiques particulières ; elles résident dans le changement et le développement opérés aussi bien dans le comportement de l'individu que dans la nature de ses connaissances. Nous revenons à préciser que cette nature révèle une certaine complexité beaucoup plus évidente en situation.

Pour avoir une vision claire sur la formation initiale des enseignants de langues, nous avons jugé indispensable de faire une prospection au niveau de leur cursus universitaire. Notre objectif est de trouver des réponses sur la nature de cette formation. Sachant bien que, se former à l'enseignement suppose l'appropriation d'un éventail de comportements pédagogiques ; mais ce qui devrait se concevoir au préalable, c'est cette manière de gérer la classe, d'interagir avec les apprenants et de l'adaptation du programme. De l'autre côté, il ne faut pas négliger qu'il existe des engagements à prendre en charge, un rôle à remplir et des connaissances disciplinaires à entretenir.

Enseigner et évaluer, ne sont pas des fonctions bien distinctes, ce sont à notre avis, des rôles qui s'enlacent pour gérer ces multitudes de situations auxquelles est exposé l'enseignant. Nous savons déjà que le moment du cours est régi par des instances évaluatives parfois apparentes, sous formes de questions directes afin d'estimer le degré d'acquisition des connaissances ; mais dans la plupart des cas, elles sont latentes, pour que l'enseignant puisse avoir des échos sur sa méthode et de la réguler instantanément à mesure qu'il progresse dans le cours.

La formation universitaire est dispensée en socle commun de savoirs, que l'étudiant doit acquérir pour passer d'un niveau à un autre. Une fois le cursus terminé, il sera sanctionné d'un diplôme de licence lui octroyant le droit d'exercer en tant que maître à l'école primaire. Cependant, le surcroît en diplôme, le cas du master procure au bénéficiaire le soin d'enseigner au lycée.

Le cursus universitaire se fonde sur la réalisation d'un programme pédagogique. Une telle réalité nous pousse à émettre des questions pertinentes sur le rapport dudit cursus avec la formation spécifique à l'enseignement. Est-ce qu'il prend en charge la formation aux pratiques pédagogiques ? En d'autres termes, la conception de ces savoirs a-t-elle une

portée éducative ? Est-ce que ces savoirs sont censés à eux seuls, la construction d'un paradigme de référence assez exhaustif pour agir en professionnel.

À l'heure actuelle, nous sommes bien loin de ces pratiques surannées dont faisaient preuve les enseignants qui ont côtoyé la méthodologie traditionnelle. Les recherches scientifiques ont bien prouvé que, le maître n'est plus ce détenteur du savoir. Désormais, il ne lui appartient plus, il est plutôt appelé à le construire avec l'apprenant. Et encore, de son devoir de veiller à ce qu'il soit bien assimilé. L'apprenant n'est plus aussi ce récipient à remplir, il incombe de prendre en considération ses capacités et ses besoins afin de lui proposer les connaissances nécessaires, des connaissances qui devraient s'harmoniser avec son développement psychocognitif.

D'ailleurs, la sélection des savoirs nécessaires à l'apprentissage relève des priorités des scientifiques. Les didacticiens, les psychologues, les sociologues, les pédagogues et les spécialistes des matières en référence travaillent en étroite collaboration afin de rendre faisable les réponses aux trois questions pertinentes :

- Comment sélectionner ces savoirs efficaces ?
- Comment doivent progresser ces savoirs ?
- Comment exploiter ces savoirs ?

La conception des programmes scolaires représente pour nous un défi majeur. Cet engagement doit, à notre avis, prendre en considération un éventail de paramètres ; d'ordre général et prioritaire, il doit prévoir à qui est destiné ? En quoi il a besoin ? Comment lui faire acquérir ? Et sans négliger, à qui est léguée cette tâche ? Pour les deux premières questions, les réponses se trouvent dans les fiels du programme. Quant aux deux autres, nous les trouvons au niveau du manuel d'accompagnement et dans le guide pédagogique. Nous pensons que ces derniers représentent respectivement le mode d'emploi du programme et du manuel scolaire, ils sont mis à la disposition de l'enseignant afin de lui faciliter l'appréhension des savoirs disposés dans le manuel et organisés dans le programme. À cet effet, l'enseignant devrait avoir les compétences requises à rendre les savoirs bruts des savoirs élaborés facilement assimilable par l'apprenant.

Afin de mener à bien notre enquête, nous avons jugé nécessaire de suivre la logique des événements. C'est-à-dire, de la formation initiale, en passant par la continue (le stage), nous nous retrouverons devant du matériel indispensable à la démarche

enseignement/apprentissage à savoir le programme, le document d'accompagnement et le guide pédagogique.

L'objet de notre quête actuelle est généré par deux interrogations majeures :

- Est-ce que la formation des enseignants est un facteur capital dans la construction du sens à ces documents ?
- Quel intérêt porte-t-on à l'égard de ces trois volets : compréhension-production de l'écrit et leur évaluation ?

La progression dans les apprentissages passe par des phases autant pertinentes les unes que les autres. De la première année primaire jusqu'à la terminale, les savoirs sont conçus selon un dispositif qui ne permet aucun chevauchement ou bondissement des niveaux. En revanche, il existe des étapes cruciales, comme celle de la deuxième année secondaire ; elle représente pour nous un cumul de compétences qui devraient être satisfaisantes pour que l'apprenant puisse accéder à la classe de terminale. La deuxième année est la charnière des niveaux extrêmes du secondaire ; en terme de vulgarisation, nous dirons qu'elle représente l'appropriation des acquis qui sont conçus en première et accrédités en terminale.

CHAPITRE 1

Les ressources de
l'enseignant

Introduction

Le contexte que nous avons ciblé au préalable afin de mener notre expérimentation est le troisième palier du cursus scolaire. C'est pour cette raison que nous ne sommes pas contents de mettre à jour le socle pour la formation de licenciés, mais nous nous sommes penchés principalement sur celle du Mastère didactique. Étant donné que les formés ayant obtenus ce diplôme ouvrent droit à enseigner au lycée, nous n'allons pas étaler ici tous les étapes du cursus en détail, mais nous allons nous focaliser sur l'essentiel de chaque matière, puisque notre principe de départ repose sur une conception prospective. Au fait nous avons engagé cette posture sur la base des données recueillies auprès de la direction de l'éducation ; ainsi le taux de recrutement des universitaires s'élève à 92%. Ce pourcentage a été confirmé par l'inspecteur de l'éducation (chargé de la deuxième circonscription (la zone Est)) membre de la commission de recrutement et de la formation des enseignants.

Notre intention dans l'exploration du cursus universitaire n'est pas pour des raisons critiques, c'est-à-dire, nous n'envisageons pas de prévoir la cohérence et la cohésion des savoirs dispensés au programme. Notre objet est une quête à l'harmonisation de la formation dispensée avec les exigences de la profession, ce en général ; mais en particulier nous cherchons l'intérêt qu'elle porte à l'évaluation.

Afin de voir de plus près en quoi bénéficie un curriculum de licence (universitaire et professionnel), nous nous sommes rapprochés des enseignants universitaires dans le but de rassembler de plus amples information sur les matières et les orientations effectives de chacune d'elles. Ce travail nous a permis de construire une représentation claire sur ladite formation, et de retracer les grands axes de cette dernière.

III.1.1. Programme⁴⁰² Pédagogique pour la licence

L'acquisition d'un diplôme de licence nécessite la mise à l'épreuve des connaissances que l'étudiant devrait faire preuve le long des six semestres. Nous trouvons dans ce dernier des savoirs organisés en matière disposés selon une progression qui se rattache à la nature du savoir à faire inculquer.

Alors, est-il possible que se fondement conceptuel est suffisant pour en faire une plateforme assez solide afin que tout licencié, une fois placé devant le fait, y trouve ressources suffisantes pour enseigner ? Des soixante-trois matières réparties dans le

⁴⁰² Voir les annexes, p.428.

programme de formation, nous n'avons recensé qu'une seule (introduction à la didactique) répartie en deux semestres. Cette matière occultée des savoirs basique, qui représente une initiation à la discipline en premier et une passerelle pour la profession.

Un autre fait constaté encore, c'est que la formation ne dispense en tout et pour tout, que de vingt séances consacrée à cette matière. Du côté des contenus du premier semestre, les cours de didactiques relèvent de notions de base pas assez suffisantes pour représenter toutes les situations interactives entre enseignant et apprenant que devrait faire valoir. Au deuxième semestre, nous trouvons des notions sur les méthodologies de l'enseignement des langues, suivis de quelques approches. Alors que l'évaluation n'en bénéficie que d'une science de cours, si bien sur tous avance comme prévu.

III.1.2. Programme⁴⁰³ pour Master (académique) : Didactique des langues étrangères

Le programme de master est riche et varié pour une formation spécialisée. Étant ainsi ne représente pas une priorité majeure à notre recherche ; mais ce qui compte le plus pour nous ce sont ces éléments qui, en aval à la formation se révèlent efficace. Nous faisons allusion ici aux méthodes, techniques et outils que l'enseignant devrait maîtriser à sa post-formation. Ils sont, à notre avis, le garant d'une insertion harmonieuse à la profession.

Pour toute la formation en question, nous avons identifié une seule matière répartie entre deux semestres. Son objet en premier c'est l'enseignement des langues, puis c'est à l'apprentissage qu'elle s'intéresse. Ses volets conceptuels favorisent l'instauration des savoirs théoriques sur l'activité même comme modèle général de la situation enseignement/ apprentissage. Etant ainsi, nous soulevons des doutes au sujet de l'efficacité de ladite formation quand il est question de gérer une classe. Autrement, est-ce que ces savoirs théoriques sont à eux seuls suffisants pour que le novice puisse gérer le premier contact avec la classe ? Nous pensons qu'il est préférable de laisser le soin aux enseignants d'y répondre au questionnaire.

Au troisième semestre, la formation est complétée par des matières toujours aux valeurs théoriques, à savoir la conception des programmes, la psychopédagogie et l'évaluation. Ce dernier élément qui nous intéresse particulièrement n'est abordé qu'en huit séances (cours), et rare sont les moments où l'on dépasse les notions de base, selon les révélations de l'enseignant chargé de la matière.

⁴⁰³ Voir les annexes, p.436.

III.1. 3. Programme⁴⁰⁴ de formation des professeurs de l'enseignement secondaire

Pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire, le programme s'étale sur cinq années d'études. Les matières qui ont rapport étroit avec le contexte scolaire débutent de la deuxième année avec des cours d'initiation à la didactique et à la psychologie de l'enfant ; puis ils sont renforcés ou remplacés au fil des années suivantes. Cependant, nous avons constaté que ces matières sont dispensées sous formes de cours, elles sont réduites en volume horaire et en coefficient.

Le cas de l'évaluation comme celles de la gestion de la classe ne sont abordées que sommairement, avec un intérêt particulier sur le renforcement linguistique. En retour sur l'évaluation, la formation n'offre que des savoirs théoriques de l'ordre de définitions. Nous pensons que les cours aménagés en cette dernière sont de valeurs plutôt notionnelles que fonctionnelles.

Pour la formation que ce soit en mastère académique ou en professeur de l'enseignement, exige une grande fréquence de cours spécifiés à la discipline. Nous ne revendiquons pas cette réalité, mais à notre connaissance des faits (en référence à notre recherche théorique ou selon notre expérience propre au terrain) nous supposons que ces formations devraient faire valoir d'autres compétences très sollicités aux différentes situations ; des situations que l'enseignant devrait être en mesure de les gérées régulièrement.

Pour ces compétences, nous avons sélectionné des plus pertinentes :

- Connaître les concepts inhérents à la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte.
- Avoir des connaissances actuelles des recherches au domaine cognitif.
- Pouvoir adapter sa méthode à un public hétérogène.
- Se doter d'outils fiables pour prévenir l'échec scolaire.
- Mettre en place des projets pédagogiques qui inciteront l'ensemble des apprenants pour adhérer et en faire un fondement éducatif.
- Agir en sorte que les apprenants puissent maîtriser le socle de connaissances, des compétences et des cultures.
- Contribuer à l'inculcation des normes culturelles et de l'altérité.
- Travailler en équipe pédagogique.
- Mettre en place des dispositifs qui favorisent l'autonomie de l'apprenant.

⁴⁰⁴ Voir les annexes, p. 440.

- Collaborer avec ses pairs pour l'exploitation des méthodes et outils pédagogiques, autant faire part des expériences.

Nous n'envisageons guère dresser une liste assez exhaustive des compétences que l'enseignant devrait disposer au préalable, nous savons qu'elle est perdue, quoique nous pensons qu'il est indispensable qu'il se construise des fondamentaux sur la profession.

III.1.4. Le stage de formation

En suivant la logique des événements, une fois que le diplômé soit intégré au corps professoral, et est appelé à exercer des stages de courtes durées qui vont parachever la formation initiale et offrir au stagiaire l'opportunité d'appréhender au mieux cette période d'intégration.

Si nous nous référons à la logique du stage, nous devrions y voir une articulation théorie/pratique. En se vouant à ce raisonnement, les cours sont organisés en un dispositif de formation globalement orienté vers la maîtrise professionnelle. Le plus intéressant dans tout ça, c'est que cette maîtrise devrait se caractériser par certaines options en matière d'insertion :

- Progressive dans la classe ;
- Des postures de ses agents ;
- Des contenus et des stratégies d'apprentissages.

Nous devrions trouver cette gradation au niveau de l'*analyse des pratiques par une méthode réflexive*, dans la construction de l'*autonomie* et au niveau de l'acquisition des responsabilités des futurs enseignants.

III.1.4.1. Le stage de courte durée

Pour le stage de courte durée concernant les stagiaires promotion 2017 s'est déroulé pendant les vacances du printemps. Il s'étalait sur sept jours, et trois autres sont consacrés aux examens. Au programme, il y avait :

- **Samedi** : Evaluation - Ingénierie de la formation - Législation scolaire.
- **Dimanche** : Déontologie - Sciences de l'éducation et psychologie - Législation scolaire.
- **Lundi** : Ingénierie de la formation - Sciences de l'éducation et psychologie - Informatique.
- **Mardi** : Législation scolaire - Didactique - Le contexte scolaire

- **Mercredi** : Système scolaire - Didactique- Didactique
- **Jeudi** : Système scolaire - Le contexte scolaire - Didactique
- **Samedi** : Législation scolaire - Evaluation

Nous nous sommes rendus au CEM Ibn al-Haytham, chef-lieu du stage, où nous avons eu l'occasion de nous rapprocher des stagiaires pour avoir de plus amples informations par le biais d'entretiens et une raison pour leurs faire part de notre questionnaire.

Nous avons appris de prime abord que, les séances de cours sont dispensées en deux heures. La quasi-totalité des leçons étaient en langue arabe, sauf pour la didactique. Bien que pour cette dernière ils n'avaient pas reçu de cours, l'enseignant chargé de la matière est diplômé en licence classique et est inscrit en première année Mastère. À l'insu de ces informations, nous sommes revenus sur les cours du stage de la première période (hivernale) de l'année en cours où nous avons identifié des savoirs théoriques identiques à ceux dispensés à l'université, et bien connus par les stagiaires.

Autre fait à signaler encore, est tant que les cours sont présentés en langue arabe, les stagiaires des différentes disciplines sont regroupés dans la même salle de classe. Et ils ne sont séparés que lorsqu'il s'agit de la matière de spécialité.

Notre prospection du stage s'est soldée par certaines remarques. Cependant, il fallait vérifier leurs consistances d'un côté, et de l'autre les appuyer si s'avèrent réelles et objectives. Ce faisant, nous avons posé quelques questions aux stagiaires :

- *Que ce que vous avez retenu du stage ?*
- Amine : Presque rien. Au fait, du moment que je suis nouveau dans le corps de l'enseignement, ce qui m'intéresse le plus c'est comment interagir avec les élèves ? comment gérer des situations assez compliquées ? nous avons sollicité à cet effet l'enseignant de psychologie pour qu'il nous vienne en aide. Sachant que nos problèmes sont plutôt techniques, c'est-à-dire qu'ils jumellent les deux matières en même temps ; la psychologie avec la didactique du français. Hélas ce qui lui faisait défaut c'est cette dernière, il était alors dans l'incapacité de nous convaincre avec ces propositions. Sur ce, je dois dire que je n'ai fait profit de ce stage que maigrement.
- Ilyas : Rien, puisque tout était en arabe. J'aurais aimé au moins entendre un peu de français, nous laisser discuter entre nous, échanger des problèmes et essayer de les résoudre ensemble. Bien que j'ai retenu quelques idées de ces cours, mais je

pouvais quand même les consultés étant seul et en profiter de ces moments de stage pour les choses prioritaires.

- Meryem : Il n'y avait pas grande chose à apprendre. Je suis venu au stage par ce que c'est obligatoire, je dis ça puis qu'il était presque pareil au précédent. De plus, j'attendais des formateurs des solutions à mes problèmes, car là où je travaille connaître la législation scolaire ne résout pas mes soucis actuels. Autre fait encore, ils nous parlaient de la psychologie, on dirait que c'est un monde parallèle ; pour vous dire que punir ou récompenser ne marche qu'avec des cas rares.

Au fait, mon problème et dont tout le groupe en souffre, c'est qu'après être retenue au poste, j'étais affectée au lycée à la fin du mois d'octobre sans passer de stage ni rien du tout. Je présume qu'il fallait me prendre en charge par un(e) enseignant(e) expérimenté(e) au moins pour ce qui est de la méthode de présentation d'un cours. Au lycée, il y'avait deux autres stagiaires qui avaient une année d'expérience, mais le problème réside dans l'emploi du temps, nous nous rencontrions que rarement ; ils m'ont passé des fiches certes mais un gros dilemme s'imposait : si je présente le cours comme c'est indiqué dans les fiches en suivant les étapes, j'aurais deux apprenant sur trente-cinq qui vont travailler. Si au contraire je prends en considération leur niveau, je ne vais pas avancer et j'aurai des problèmes avec l'inspecteur, avec la titularisation, et aux examens il y'a des comptes à rendre à l'administration, puisque le baccalauréat c'est l'année prochaine pour eux, donc ils devraient être prés, alors comment faire ?

C'est vrai que le cas de Meryem n'est pas rare mais plutôt très fréquent. Lorsque nous étions au lycée Tamimi pour la pré-expérimentation, nous avons entretenu avec l'enseignante Zineb, diplômé de l'école normale supérieur, elle nous a déclaré qu'une fois recrutée, elle s'est retrouvée dans un petit établissement annexé d'un lycée. Vu qu'il était très loin, elle n'avait pas de contact direct avec des enseignants expérimentés. À cette annexe elles étaient quatre, toutes des stagiaires de la même promotion ; et encore, l'emploi du temps qui était charger rendait la tâche ardue, elles étaient coupées de toute assistance externe.

- Nous l'avons interrompu en s'interrogeant sur les rencontres avec l'inspecteur et ce qu'elle a fait pour remédier au problème.
- Zineb : La seule rencontre avec l'inspecteur de l'éducation était à la fin de l'année lors d'une demi-journée pédagogique, c'était beaucoup plus une prise de contact

puisqu'il était nouveau dans la région. De plus, le sujet qu'il proposait à débattre tournait au tour du baccalauréat alors que mon problème était tout autre.

Mon stage je l'ai passé au lycée des filles dit « la liberté », il se trouve au centre de Constantine. Les apprenants avaient un niveau très avancé ce qu'il leur permettait d'interagir parfaitement avec leur enseignante et de-même avec les stagiaires.

Au premier contact avec mes apprenants j'étais ambitieuse, enfin je vais avoir ma classe à moi. Mais vite j'étais déçu, ils n'avaient pas le niveau requis, ils étaient en première année secondaire alors qu'ils ne maîtrisaient même pas la base de la langue française ; c'était un énorme problème qui touchait toutes les activités : grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire. Vu qu'ils n'avaient pas de maître de français au primaire, et au CEM les enseignants faisaient de leurs mieux. Donc, pour ma part, je devais faire une évaluation diagnostique afin de fixer les connaissances acquises ; le résultat était choquant, ils maîtrisaient à peine l'alphabet et un certain vocabulaire.

Alors, je devais procéder autrement que convenu dans les fiches de progression annuelle. Je devais revenir à l'ardoise pour travailler la conjugaison avec le procéder d'effacement afin d'inculquer les bases de la conjugaison.

Nous nous sommes intervenu en lui posant la question : d'où vous vient cette méthode de travail ? Ce n'est pas faisable au lycée, et est-ce que les apprenants ont bien accepté la chose ?

Zineb : il n'y' avait pas d'autres choix, il fallait revenir sur la façon que mon maître a déployé pour nous faire apprendre les bases du français au primaire. Pour ce qui est de mes apprenants, ils étaient très coopératifs ; ils voulaient apprendre à tous prix, ce qui me poussait à exploiter tous les outils et méthodes disponibles et nécessaires tel le dictionnaire pour progresser dans l'acquisition des connaissances d'un côté et de l'autre, j'essayais de rattraper le programme.

Fateh est un enseignant titularisé depuis deux ans, nous l'avons rencontré à l'Université, muni d'un diplôme de licence classique il s'est inscrit en master pour faire la post graduation. Son expérience ne diffère pas des dizaines d'autres enseignants qu'il a rencontrés. Une fois admis au post, il est orienté vers une zone rurale. La question qu'il est censé répondre est : comment vous avez procédé aux premiers cours ?

- Fateh : c'était vraiment difficile, ou presque impossible d'imaginer la situation ; j'étais le seul professeur de français à ce lycée très éloigné du chef-lieu de M'sila,

dans une zone limitrophe avec une autre Wilaya. L'établissement n'était fonctionnel que depuis deux ans, et il n'y avait que deux professeurs vacataires qui se sont succédés au post avant moi. J'ai trouvé d'énormes problèmes au départ, je ne savais pas comment procéder. Cependant, deux opportunités se présentaient à l'époque, la première est que le lycée était près de ma résidence, ce qui me donnait l'occasion de ramener avec moi tous les outils nécessaires dont je disposais pour me faciliter la tâche et donnaient l'occasion aux apprenants d'apprendre autrement et plus vite.

Étant proche de l'établissement, je me portais volontaire à faire des séances de récupération et de remédiation. Je retenais les apprenants lorsqu'un collègue s'absentait, c'étaient des cours intensives. La deuxième opportunité venait du côté des apprenants, vu leur nombre très réduit, entre huit et treize par classe, ça m'offrait l'occasion de les prendre en charge individuellement pendant les séances ; je passais entre les apprenants et je m'attardais à volonté. Il faut reconnaître aussi que les apprenants affichaient une prédisposition à l'acquisition de la langue, ce qui permettait une progression phénoménale dans l'apprentissage des préceptes de la langue, autant faisant avec le programme scolaire.

Il faut signaler que nous avons reformulé les propos des enseignants et stagiaires en gardant l'idée directrice. Nos questions étaient pertinentes et très précises afin d'orienter le discours et avoir plus d'informations essentielles à notre recherche. Nous nous sommes intervenus fréquemment pendant l'entretien pour leurs faciliter le rappel des événements et fixer les situations vécus en s'attardant sur les procédures de remédiation. Nous ne sommes pas contents de la prise de notes, nous avons procédé à l'enregistrement de leur rapport des faits, ce qui nous a facilité le retour sur les points que nous les trouvions importants afin de les confrontés avec d'autres données du même locuteur ou des autres intervenants.

III.1.4.2. Le stage de fin de cycle

Comme partout dans le monde, les études supérieures en Algérie sont sanctionnées de diplômes permettant aux porteurs d'opter pour une fonction ou profession qui correspond à leur formation. L'Ecole Normale Supérieure (ENS) est l'une de ces institutions étatiques qui propose une formation spécialisée. Les diplômés de cette école sont recrutés d'office à l'enseignement, et différemment à leurs homologues universitaires, ils sont dispensés du concours de recrutement ainsi que des stages de courtes durées. Une fois recrutés ils n'attendent que la titularisation.

L'Ecole Normale Supérieure a pour vocation de former des enseignants aux différents paliers scolaires, ainsi qu'aux options disponibles en éducation. La formation qu'elle offre est dans sa majorité à caractère théorique, toutefois, elle est corroborée en fin de cycle par un stage pratique. Les responsables de la présente formation lèguent un intérêt particulier au stage au point où l'étudiant est recalé s'il ne se présente pas ou lui manque d'attention.

Nous avons pris rendez-vous avec des enseignants sortant d'E.N.S de Constantine afin que notre perception des stages soit assez complète. Nous avons même pu récupérer un cahier de stage qui détaille merveilleusement les journées passées au lycée. À travers l'entretien que nous avons mené avec l'ensemble de cette catégorie d'enseignants, nous ont confirmé le contenu, concernant la procédure déployée et son organisation.

Nous avons constaté que le dispositif engagé pour le stage était d'ordre alternatif, c'est-à-dire que le stagiaire devait assister pendant une journée à l'établissement accueillante et le reste de la semaine il doit se présenter à l'école pour suivre les cours normalement.

Cette alternance permettait au stagiaire de s'intégrer modérément à la profession et qu'il soit au même temps en rapport étroit avec les ressources théoriques. Pour ces derniers, il peut s'agir de savoirs déjà intégrés au champ disciplinaire, ou des théories qui sont en scène.

Le stage s'étalait sur une durée de seize semaines, à raison d'une journée par semaine. Il est subdivisé en trois phases constitutives :

- La première phase est consacrée au stage d'observation.
- La deuxième phase est destinée au stage d'intégration.
- La troisième phase se déroule en stage bloqué.

Le long des trois phases, les stagiaires sont encadrés par une équipe formée par l'enseignant d'application et l'enseignant tuteur.

D'après notre impression des faits, le stage fait promouvoir des objectifs bien circonscrits :

- La mise en œuvre des savoirs issus du paradigme théorique préconçu par l'élève-enseignant lors de sa formation.
- Sensibiliser le stagiaire sur la complexité de la tâche à gérer prochainement.
- Préparer l'élève-enseignant en le mettant en devant de la scène pour qu'il puisse se représenter clairement la situation éducative.
- Lui accorder l'opportunité de se familiariser avec les apprenants afin qu'il puisse acquérir une bonne maîtrise des situations à venir.

- Offrir au novice l'occasion d'établir des contacts avec les membres de l'administration ainsi que l'équipe pédagogique.
- D'accorder au stagiaire le soin de faire le partage de ses soucis et apprendre à les gérer en équipe.
- Favoriser la communication et accepter les remarques formulées par les pairs.

Pour la majorité de ces points évoqués, ils existaient en pratique effective lors des stages d'après les déclarations des enseignants consultés ; mais ils ne parvenaient pas à les distinguer ou les nommer. Pis encore, la plupart de ces objectifs n'étaient pratiqués que sommairement, la preuve, il y a plus de continuité dans l'actualité. Surtout lorsqu'il s'agit de travailler en équipe pédagogique, nous avons soulevé qu'elle ne se fait que rarement.

III.1.4.2.1. Le stage d'observation

L'objet de ce stage est de promouvoir les préceptes de l'observation tel : comment et quoi observer ? Et de l'autre côté, mettre en exergue la préparation du cours, c'est-à-dire que le stagiaire doit connaître (la fonction) chaque outil dont dispose l'enseignant, partant du programme, l'emploi du temps, les documents d'accompagnement jusqu'à arriver à la préparation des fiches techniques (pédagogique) des activités.

En cette phase le stagiaire prend note sur le comportement de l'enseignant d'application. Comment réagit-il devant une erreur, et le plus important la façon d'y remédier. L'élève-enseignant essaye d'expliquer le comportement du praticien en se référant à ces connaissances théoriques.

III.1.4.2.2. Le stage d'intégration

Il représente la phase intermédiaire, c'est une forme de préparation à l'étape finale. À ce niveau la procédure consiste à insérer graduellement le stagiaire aux pratiques enseignantes. Justement, il s'agit d'abord de découvrir et d'essayer de mettre en œuvre les techniques de la préparation des fiches. Et,

- Faire de la recherche documentaire afin de préparer le cours.
- Apprendre à anticiper sur les réactions des apprenants, du formateur et des pairs
- Apprendre à reexploiter les erreurs commises par tous les membres du groupe.
- S'initier à la pratique réflexive.
- Appréhender les mécanismes de la correction des copies.

Comme il est reconnu en formation, que cette étape est la plus critique. Le stagiaire doit subir les remarques de ses camarades, savoir gérer la classe et prendre en considération les

directives du formateur. Nous avons vu qu'il est indispensable de revenir sur les remarques soulevées du cahier de stage vu leurs pertinences, ils sont généralement de :

- l'ordre du comportemental.
- la maîtrise de la classe.
- la correction des erreurs des apprenants.
- de la manière de revenir et rectifier ses propres dérives.
- l'exploitation de l'espace de la classe, de la répartition du tableau et du temps imparti au cours.

Cette phase est clôturée par un débat ouvert qui cumule toutes les remarques faites aux stagiaires. En ce moment du déroulement du processus, nous avons constaté l'absence catégorique de l'enseignant tuteur. Nous pensons à cet effet que le débat était unilatéral, c'est-à-dire, il portait beaucoup plus sur les pratiques engagées par les élèves-enseignants ; en négligeant de la sorte les repères théoriques sur lesquelles devraient se justifier leurs propos.

III.1.4.2.3. Le stage bloqué

Ce stage représente la pièce maîtresse d'un travail de long halène. Il n'est comme certains pensent la phase finale d'une procédure ou d'une étape que le stagiaire est censé traverser avec succès. Nous pensons qu'il symbolise la réussite de tout un cursus. De la première à la cinquième année, l'étudiant n'a en tête qu'arriver à ce stade, le pouvoir de transmettre des savoirs.

Évoqué le stage bloqué représente pour nous, une gamme de notions basiques et primordiales dans le vécu d'un enseignant. C'est un pur moment des prémisses à l'autonomie, à la responsabilité, aux engagements que devrait faire preuve le stagiaire au moment opportun. Nous pouvons aussi la considérée comme une phase de transition d'un monde d'apprenant à celui d'enseignant, garni d'une logique de dévouement et de prédisposition au savoir, d'un côté et de l'autre, à l'apprenant.

Arrivé à ce stade, le stagiaire doit préparer toutes les fiches des séances à venir, donc il s'agit de concevoir séquence du programme. La rentabilité de cette étape est qu'elle fait valoir les connaissances et les compétences de l'élève-enseignant sur la matière et la façon de la gérer.

Ce moment est crucial pour le stagiaire ;

- Il doit bien préparer ses cours en faisant moins d'erreurs, surtout à éviter ceux déjà commises.
- Il est censé exploiter à bon escient les remarques faites aux collègues.
- Il est appelé à faire preuve d'une bonne maîtrise de ses émotions.
- Il doit bien gérer la classe sur tous les plans.

Il évidant que la séance doit être clôturée par un débat rassemblant tous les membres du groupe des stagiaires sous la tutelle du formateur. Hélas, selon le dire des enseignants que nous avons contacté, ça se faisait que rarement à défaut de temps ou le formateur prétextait qu'ils se sont améliorés, et quand c'était possible ça manquait d'objectivité.

- **La synthèse**

Nous soulignons ici un problème de taille, il réside dans ce manque d'intérêt aux stages et aux retombées bénéfiques à l'amélioration des procédures des enseignants. Au fait, Le stage est une opportunité qu'il faut exploiter à fond. Il ne se répète pas, il est l'un des composés de l'essor de l'enseignant ; et le plus important c'est qu'il représente un moment propice où l'enseignant se voit forger sa personnalité.

Au formateur qui prétextait qu'ils se sont améliorés, nous dirons peut-être mais jamais prêts. Vu la complexité des situations à mener, vu le public avec lequel ils vont interagir, vu le contexte où ils vont exercer, nous dirons qu'ils ont toujours besoin du précieux moment de formation.

Au sujet de toutes ces situations que nous avons pu rapprocher, nous avons constaté que les enseignants récemment recrutés improvisaient et faisaient de leurs pratiques des théories ; ils ont développé des stratégies propres à eux. C'est alors qu'à défaut de formation de qualité ou de stages efficaces, que ces stratégies leurs venaient vraiment en aide pendant les situations qui les trouvaient similaires ou celles qu'ils rencontraient fréquemment.

III.1.5. Le programme de 2^{ème} année secondaire

Pour la compréhension de l'écrit, le programme dessine un profil d'entrée et de sortie à l'apprenant assez vaste. En mettant en œuvre ses compétences linguistiques, culturelles et stratégiques, il est censé lire une variété de textes tels : le texte littéraire, texte scientifique, texte publicitaire, etc.

Donc pour la compréhension de l'écrit, l'apprenant doit être en mesure de :

- adapté une lecture intonative au type de texte.

- pouvoir anticiper sur le sens.
- percevoir le sens de chaque type de texte en le validant par des outils appropriés.
- réagir efficacement au contenu du texte.
- de fixer son but en raison de la lecture adoptée.
- exploiter le paratexte.
- mener une analyse objective du texte en s'appuyant sur les marques de l'énonciation.

En production écrite, l'apprenant doit afficher une maîtrise dans la sélection des ressources nécessaires à la production d'un écrit. Et pour se faire, il devrait donc :

- respecter la consigne et produire selon le plan communicatif désigné.
- organiser la production selon le type de texte.
- prendre soin du fond et de la forme du produit.
- être capable d'identifier et de corriger les erreurs avant de présenter le produit fini.

Le document présente sommairement les trois types d'évaluations :

- l'évaluation diagnostique
- l'évaluation formative
- l'évaluation certificative

En revenant sur celle qui a pour objet de former l'apprenant, le programme suggère que cette évaluation doit gérer l'harmonisation des contenus aux styles d'apprentissages, et doit cibler principalement les apprenants qui présentent des difficultés dans la réalisation de la tâche demandée. Cependant, nous ne trouvons aucune notion qui renvoie à la remédiation.

III.1.6. Le document d'accompagnement du programme

Les concepteurs convoitent, d'après ce qui est déclaré au préambule, par le biais de ce document de faciliter la tâche aux enseignants du secondaire pour une compréhension et exploitation efficiente du programme scolaire. Notre investigation du document est générée par l'intention d'y trouver un fonctionnement adapté au besoin effectif de l'apprenant. Puisque de ce que nous savons déjà, et ce en s'appuyant sur les déclarations faites par les enseignants consultés à l'ébauche de notre recherche, que le programme ne s'y prête pas à une lecture facile. Des lors, pour l'enseignant et principalement le novice qui tente d'appréhender les notions qu'il véhicule trouve d'énormes difficultés, si ce n'est impossible.

En respectant la disposition de ces entrées, nous pouvons apercevoir aux prémisses :

- l'évaluation diagnostique
- l'évaluation formative

- l'évaluation certificative

À l'évaluation formative, les concepteurs du document déterminent d'abord son statut puis abordent ces fonctions. Ils présentent cette nouvelle vision de l'erreur, en expliquant brièvement ses causes, ensuite ils proposent le travail en groupe comme procédure de résolution du problème.

Ils enchainent sur la notation et incitent sur des facteurs internes et d'autres externes qui peuvent porter une influence négative sur les notes des apprenants. À ce niveau un nombre d'éléments ambigus a retenu notre attention :

- le premier fait revient aux facteurs externes et internes par rapport à qui ? et (/ou) à quoi ?
- le deuxième c'est la présentation des effets parasites de fidélité de façon opaque alors que nous attendions qu'il soit finement explicite afin que chaque enseignant soit murement averti. Sur ces facteurs qui s'y prêtent à confusion nous citons :
- « **effet de stéréotypie** : le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un apprenant,
- **effet de contamination** : (mécaniste) les notes portées successivement pour différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement,
- **effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité** : certains correcteurs sont soit trop sévères soit trop indulgent. »⁴⁰⁵

Il convient de préciser que les concepteurs du document déterminent pour la fonction de l'évaluation certificative la validation de la compétence acquise. Comme elle décide pour la stratégie à mettre en place face aux objectifs d'apprentissage, et exceptionnellement ceux qui ne sont pas atteints.

En surcroît, nous trouvons des modèles de grilles d'évaluation qui peuvent être adaptées aux circonstances particulières de chaque situation d'enseignement/apprentissage. Ces grilles vont nous être utiles lorsque nous auront à vérifier le degré de leurs exploitations par les enseignants, nous entendons par là, qu'ils devraient faire preuve d'une bonne maîtrise de cet outil.

Au niveau de la compréhension de l'écrit, le document est conçu selon une hiérarchisation cohérente de traitement d'un texte. Il propose des indices qu'il faut les repérer afin de

⁴⁰⁵ Document d'accompagnement du programme de 2^{ème} année secondaire. p. 09

déterminer d'abord le type et la visée, puis s'engager à extraire les modalités spécifiques avec les éléments présents dans le texte. Nous lui empruntons ici les grandes lignes :

- le paratexte qui peut assimiler à une phrase, à une référence ou à un document iconique
- l'analyse de la situation d'énonciation afin de déterminer le sens du texte
- déterminer la progression thématique et les mots clés du texte

Se sont généralement les trois principales dimensions que le document incite l'enseignant à les manipuler pour aider l'apprenant à les contracter pendant la séance de compréhension d'un écrit. Pareil pour l'évaluation de la compréhension, il propose des procédés tel que :

- faire usage du résumé.
- demander aux apprenants de dresser un plan du texte.
- compléter un questionnaire de compréhension proposé avant la lecture du texte.
- répondre à un questionnaire distribué après la lecture du texte.

Pour ce dernier point nous nous abstenons, vu qu'il ne répond pas aux nouvelles stratégies de recherche en didactique de l'écrit. Les spécialistes révèlent que les questions survenues post lecture ne visent qu'à préciser le taux de mémorisation ou de rétention des informations par l'apprenant et ne sont en mesure de tester la compréhension.

Pour réussir une production écrite, les auteurs de ce document soulignent la nécessité d'amalgamer les trois dimensions suivantes :

- la dimension sémantique
- la dimension syntaxique
- la dimension pragmatique

Il demande alors de l'apprenant de tisser un texte à valeur tridimensionnelle. Cependant, nous pensons que les plans évoqués supra devraient être entretenus lors des séances qui intercalent la compréhension et la production de l'écrit. De plus à ces activités de renforcement au profit de la compétence de production, un dispositif complémentaire est suggéré ; il s'agit :

- un dispositif de sélection qui consiste de rédiger un écrit en réaction à une production d'un tiers, ou faire le choix parmi un ensemble d'arguments proposés pour un objectif communicatif.
- des activités d'organisation qui reposent sur conception d'un plan de rédaction, ou la reconstitution d'un texte désordonné.

- La Synthèse

Comme il était question au départ, notre lecture du document d'accompagnement entre dans l'ambition de le soumettre à aucune forme d'analyse ou faire sa critique. Notre objectif primordial, est d'y repérer les éléments facilitateurs pour un enseignant nouveau dans la profession pour qu'il arrive à appréhender le programme. Nous supposons même qu'il pourrait en faire un référentiel pour s'auto-former, ou peut-être y trouver un complément pour sa formation initiale et continue. Cependant, nous avons constaté que ce présent document n'évoque qu'une seule fois le terme « remédiation » sans lui faire suite, ni sur le plan notionnel ni celui du fonctionnelle.

III.1.7. Le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs

Ce document est présenté comme un fascicule pour l'enseignant afin de compléter et donner raison à sa pratique pédagogique. Au préliminaire, nous trouvons la définition des concepts fréquents en contexte scolaire, tels : la compétence, l'évaluation, la situation-problème, le projet, la séquence, les activités. La deuxième partie, est consacrée aux explications des conséquences de chaque procédure d'enseignement et son effet sur l'apprentissage. C'est-à-dire il rend compte de chaque séquence du livre scolaire. Mais l'inconvénient est que ce document n'offre pas à l'enseignant la possibilité de gérer les activités de façon pratique, ces activités qui favorisent l'interaction en classe. Un autre point qui suscite notre curiosité, est le fait de se contenter à citer la remédiation sans lui faire valoir une suite pratique ou du moins explicative. Le troisième et dernier volet de ce fascicule est élaboré sous forme de table des matières, en rattachant chaque activité à la page correspondante au livre scolaire.

III.1.8. Les fiches⁴⁰⁶ pédagogiques

Mener de bout en bout une séance n'est pas chose facile, comme elle n'est pas donnée à tout le monde. Préparer un cours rentre dans le libellé du contrat pédagogique. Ainsi pour le réaliser, l'enseignant doit être très attentif à ce qu'édicte le programme scolaire : « voilà ce que l'apprenant doit faire », et ce que déclare l'apprenant : « voilà ce que je peux faire ». Donc entre les objectifs du premier et les compétences du second, l'enseignant est appelé à réfléchir pleinement sur la procédure d'équilibration. Pour ce faire, il doit mettre un dispositif reposant sur un travail d'harmonisation entre la méthode et les outils nécessaires.

⁴⁰⁶ Voir les annexes, p. 444.

Afin de rendre notre recherche aussi exhaustive que possible, nous pensons qu'il faut puiser à fond les ressources disponibles avant de franchir le palier de la classe (lieu de l'expérimentation). Partant de ce principe, et pour que nous puissions suivre et comprendre les pratiques enseignantes, nous avons jugé indispensable de consulter les fiches pédagogiques élaborées par la collaboration d'enseignants et inspecteurs spécialisés en la matière. Nous n'allons pas rentrer dans ses détails, mais nous allons juste nous focaliser sur les paramètres de fond.

Nous allons limiter l'usage des fiches pédagogiques en partant de la compréhension du texte, puisque nous présumons qu'elle représente le tremplin pour la production écrite des apprenants. En faisons usage des fiches pédagogiques, nous allons suivre les grands traits pour ne pas perdre son utilité fonctionnel d'un côté et de l'autre l'objectif de chaque activité.

Il faut signaler que le projet est composé de plusieurs séquences, et chacune d'elles est clôturée d'une évaluation formative. Elle vise à déterminer les acquis cumulés lors des séances précédentes. Cependant, nous avons constaté qu'il n'existe aucun modèle pour la remédiation. C'est ce que nous allons découvrir en présentiel, une fois en classe pour l'expérimentation.

III.1.9. Les pratiques évaluatives des enseignants

Nous ne pouvons trouver mieux que l'évaluation sommative pour nous informer sur le contexte pédagogique. Il y a des savoirs et des savoirs faire mis à l'épreuve, et il y aussi une logique de notation qui règne.

Les chercheurs en science de l'éducation définissent l'évaluation en classe comme un moment de négociation entre l'enseignant et ses apprenants, les composantes de cette situation vont se manifester dans le contrat que lient ses partenaires. Le temps, l'espace, les items et le savoir à quoi ils renvoient, ainsi que la copie de l'apprenant sont tous des composites de la situation.

Parmi les principaux rôles de l'enseignant identifiés par les didacticiens, c'est qu'il s'apprête à faire le relais entre le savoir et l'apprenant. C'est ainsi que nous reconnaissons dans l'évaluation sa tendance à vérifier que l'enseignement qu'il dispensait a été bien assimilé par l'apprenant.

La situation d'évaluation a suscité l'intérêt de plusieurs disciplines, entre autre la psychologie cognitive, qui s'est penchée sur la manière dont l'apprenant procède pour

résoudre un problème. Elle a pu de la sorte appréhender les activités cognitives sollicitées pour réaliser la tâche demandée.

Nous voulions, avant d'entamer l'expérimentation, avoir une idée claire sur les pratiques évaluatives des enseignants. À cet effet, notre investigation a touché effectivement vingt-trois lycées sur les vingt-neuf visités (nous sommes obligés de préserver l'anonymat des enseignants, et ne faire usage que du prénom), et à partir desquels nous avons pu récupérer une panoplie de copies (le nombre varie entre deux (02) et dix (10) copies par classe) d'examens et de productions écrites. Après les avoir triés et analysés, nous avons constaté des faits qui ne ressortent pas du travail scientifique ; ce ne sont pas des cas isolés, bien au contraire, ce que nous tentons de traiter ici représente la quasi-totalité des faits identifiés sur les copies d'examens des apprenants.

Au préalable, notre objectif était de se fonder une base solide sur les pratiques évaluatives des enseignants. Et pour ce faire, nous nous sommes penchés principalement sur la production écrite présente dans la copie de l'évaluation sommative et celle effectuée lors des activités séquentielles.

Plus qu'elle est l'une des quatre compétences, la production écrite représente pour nous un argument tangible et le plus crédible de l'acquisition de la langue. Au programme scolaire elle clôt la séquence d'apprentissage et à l'examen elle bénéficie d'un intérêt particulier de la part de l'évaluateur, la note le prouve déjà.

III.1.9.1. Le contrat didactique destitué

Dès que l'enfant est scolarisé il acquiert des représentations, des stéréotypes, des idées qui sont décisives pour son état actuel et celle à venir. La note est la plus importante d'entre elles, comme à l'école, en société elle l'adhère au groupe de la même catégorie. Désormais, la note est devenue la marque de force ou de faiblesse. Et c'est grâce aussi à sa bonne note, que l'apprenant peut s'arracher une place parmi les meilleurs, et il se peut aussi qu'il soit répertorié d'entre les médiocres malgré lui si elle est mauvaise.

Nous pensons alors que pendant la période des examens l'apprenant vit une tension psychologique, il est entrain de vaciller entre l'envie et la crainte. L'envie d'être parmi les rémunérés et il craint de rejoindre la catégorie des révoqués. Ce faisant pour cette raison ou pour une autre, il est de son plein droit de l'évaluer objectivement. Nous entendons par l'objectivité ici, c'est qu'elle soit formative, améliorante que présomptive et contrôlée.

Justement, en prospectant les copies d'examens (Doc 1, 2, 3), nous avons constaté que la totalité des enseignants, à l'exception d'un cas, marque la production écrite que par une note, sans la compléter d'un signe ou d'une piste qui peut orienter l'apprenant dans les travaux à venir. Que ce soit une bonne production ou mauvaise, l'apprenant ne sait absolument pas où est ce qu'il a réussi les tâches pour les exploiter ultérieurement, et celles qui sont ratées pour qu'il puisse les corriger sinon les éviter.

... et vous préférez-vous ?
Rédigez un court texte dans lequel vous justifiez votre choix en vous basant sur des arguments, illustrés par des exemples précis (1)

... Pour les Européens, nous consommons sans trop nous poser de questions. Savez-vous que dans d'autres pays, des enfants rêveraient d'être à votre place ?

... Pour beaucoup, il est inadmissible de laisser des personnes exploiter des enfants pour faire de l'argent sur leurs dos.

... A eux-mêmes en, il travaille plus de dix heures par jours et n'est jamais allé à l'école !

... De plus, les conditions de travail sont extrêmement difficiles, en effet ils travaillent dans la chaleur et la poussière.

... Ce n'est pas tout, ils fournissent un travail presque gratuit, leurs salaires étant misérables.

... Aujourd'hui, plus de 25 millions d'enfants travaillent dans le monde.

... En outre, ces conditions ne sont pas acceptables car elles ne respectent pas la convention internationale des droits de l'enfant.

Résumé

Doc 1

Nous avons un texte argumentatif, sans titre.
extrait ~~Mohamed Elmelhalla~~ ^{enseignant au lycée}
nommé ^{enseignant au lycée 2015}.

3
L'auteur argumente pour défendre pour la nature.
D'abord, il dit que en défendant la nature, est
sans doute que les innombrables agressions dont
il se rend coupable envers le milieu naturel
ne sont pas sans avoir de la nature.

Ensuite, il montre que, le lait de toutes les mères
contient une certaine dose de mercure. C'est donc
en premier lieu accomplir une tâche d'hygiène de
planète.

Enfin, il conclut le texte en disant que la
sauvegarde de l'environnement reste une
course primordiale.

Doc 2

3
Dans quel sens vous justifiez votre choix en vous basant sur des
arguments, illustrés par des exemples précis

4
Aucune personne n'aime et préfère un travail
précis personnellement, je préfère l'enseignement.

D'abord, Notre Dieu nous ordonne d'étudier et
de faire étudier les autres et notre prophète dit que
l'enseignant a une valeur importante dans la vie.

Ensuite, l'enseignant travaille à éduquer les
enfants avant tous pour devenir des hommes bien éduqués.

Enfin, il travaille à étudier les enfants pour
devenir des hommes cultivés qui participent à
développer la société et la patrie.

Donc, il faut respecter nos enseignants car sans eux
nous vivons dans l'ignorance et notre vie devient sombre.

Doc 3

III.1.9.2. Une pratique scindée de la théorie

Que ce soit bonne ou médiocre, la production écrite n'est soumise qu'à une correction de type linguistique, et en leurs absence l'évaluateur préfère s'abstenir (Doc 4, 5, 6,7, 8, 9 ,10). Cette attitude laisse penser que la formation qu'a bénéficié l'enseignant est rudimentaire et ne répond pas aux normes des nouvelles théories. Corriger une copie ne se résume pas à émettre une appréciation chiffrée, elle est beaucoup plus un biais à l'acquisition des connaissances. Nous savons tous, les didacticiens le proclament, que la situation la plus avantageuse pour l'apprentissage est celle qui passe par l'exploitation de l'erreur.

Nous sommes conscient aussi que le savoir se construit, et pour se faire, l'apprenant a toujours besoin de ses acquis afin qu'il puisse accéder à un niveau plus élevé de la connaissance, et ce au plan paradigmatique de la discipline même. Nous parlerons de plan syntagmatique quand il s'agit du transfert des concepts et des connaissances d'une discipline d'émergence à une autre hôte ou d'accueil.

Une fois que l'enseignant présente à l'apprenant ce qu'il a raté comme tâches, il lui donne l'occasion de se rattraper, de corriger son erreur. Le plus important dans cette procédure c'est qu'une fois cette dernière est réglée, elle devient une connaissance préalable à l'acquisition d'autres savoirs.

II- Production écrite :

Traitez l'un des deux sujets aux choix

- 1- Faites le compte-rendu de ce texte.
- 2- Quel métier préférez-vous ?

Rédigez un court texte dans lequel vous justifiez votre choix en vous basant sur des arguments, illustrés par des exemples précis

Il s'agit d'un texte argumentatif intitulé plaidoyer sur le travail des enfants écrit par William Brewster extrait de son livre le monde de travail hier et aujourd'hui écrit par littérature et société le texte remporte de 4 paragraphes. Lorsque l'auteur dans le premier paragraphe dit que les enfants du monde ne travaillent pas les mêmes conditions il utilise les expressions sentimentales car il fait une comparaison entre les enfants riches et les enfants pauvres et travaille. L'auteur dit aussi que les conditions de travail sont extrêmement difficiles et parce qu'il compare le chaleur et le froid la puanteur ces expressions touche la raison.

Enfin l'auteur dit que il faut remettre en question la politique des pays qui ne respectent pas les droits des enfants est intolérable que l'état conserve permet les plus sur ces pratiques.

II.) production écrite :

Beaucoup plus... d'adolescents se plaignent de la sévérité de leurs parents. alors ~~est~~ est-ce que ils sont dans la route correcte?

D'abord, chaque personne est libre comment ~~est~~ est sa vie. mais il faut sévérité les parents comme fait ~~tous les~~ ce votre conseils.

Ensuite, ~~en~~ en autre ~~co~~ co ~~nté~~ nté je pense que les parents donnent des expériences de votre vie ou des conseils et ~~des~~ des explications. je pense bien pour les enfants et pour faire un bon avenir de nos fils.

Enfin, à mon avis les adolescents ne sont pas dans la route correcte, et je souhaite que respect.

Doc 05

II La production de l'écrite.

Sujet II :

L'arbre c'est une précieuse source dans la vie, et elle indispensable à l'environnement et à l'homme pour des multiples raisons.

D'abord, l'arbre est une aliment important dans l'environnement car elle a un rôle essentiel dans l'équilibre environnemental.

De plus, l'arbre est la source de notre alimentation (par exemple : les fruits, les légumes, les grains...).

Enfin, l'arbre est utilisé en agriculture et elle contribue au développement économique de pays.

Donc, il faut protéger l'arbre parce que c'est notre devoir.

Doc 06

II- Production écrite :

Traitez l'un des deux sujets aux choix

- 1- Faites le compte-rendu de ce texte.
- 2- Quel métier préférez-vous ?

Rédigez un court texte dans lequel vous justifiez votre choix en vous basant sur des arguments, illustrés par des exemples précis

(1)

À tous les États, nous sommes tous trop malades de questions. Nous nous plaignons tous les jours de ne pas aller à l'école mais nous ne prenons pas conscience de notre chance. Des enfants rêvent d'être à notre place. Il travaille plus de dix heures par jour, il doit supporter de l'argent à sa famille s'il est jamais allé à l'école, mais il n'est pas seul. Ici, bas, 11,1/ des enfants de 5 à 14 ans travaillent, et 98,5/ d'entre eux ne sont pas salariés. De plus les conditions de travail sont extrêmement difficiles. En effet, ils travaillent dans la chaleur et la poussière, dans des puits, où il y a des risques d'accidents. Ils fournissent un travail pénible, souvent, leurs salaires sont très faibles, même s'ils ont un salaire minimum. Ils sont souvent forcés de faire des heures plus de 12 heures par jour. Ils travaillent dans les mines, dans les usines, en Asie, dans les mines en Afrique du Sud... C'est donc intolérable que les États concernés fassent cas ignorer ces pratiques et qu'ils ne fassent pas appliquer

Bonne chance

La convention internationale des droits de l'enfant qui ils ont signée !

Doc 07

expression écrite (3,8)
le compte rendu
Il s'agit d'un texte argumentatif (extrait pour un exposé sur les femmes dans le monde).
L'auteur parle de l'éducation des femmes, s'adresse aux lecteurs dans le but de convaincre. Le texte se compose de 3 paragraphes.
L'auteur parle des avantages de l'éducation des femmes par des arguments. En effet, l'éducation des femmes mettra fin dans les pays en développement à la mortalité de mettre un terme au cycle de la pauvreté par ailleurs, l'éducation des femmes contre la malnutrition et la mortalité infantile.
Enfin, l'auteur conclut le texte par le déclarer Kofi Annan : l'éducation des filles est le meilleur outil de développement qui soit.

04

Doc 08

Rédigez un court texte dans lequel vous justifiez votre choix en vous basant sur des arguments, illustrés par des exemples précis

(2)

Il s'agit d'un texte argumentatif intitulé plaidoirie sur le travail des enfants écrit par William Bernard et Annette Gali extra de la monde du travail édité par littérature et société hier et aujourd'hui. Il se compose de quatre (4) paragraphes. Nous les Européens, nous consomons sans trop nous poser de questions - nous sommes innocents... Nous nous plaignons tous les jours de devoir aller à l'école mais nous ne pensions pas concéder de même chance. D'abord au Burkina Faso, il y a des petit enfant travailler plus de dix heures par jours, il doit rapporter de l'argent à la famille, on est jamais allé à l'école. Ensuite, les conditions de travail sont extrêmement difficiles et il y a des risques d'échec. Ils sont souvent forcés à faire des heures supplémentaires non rémunérées. Aujourd'hui près de 201 millions d'enfants travaillent dans le monde par exemple dans des mines en Arabie saoudite. Les enfants du monde ne vivent pas les mêmes conditions car elle ne respectent pas la convention international des droits de l'enfant. donc, il est intolérable que les états concernés ferment les yeux sur ces pratiques.

Doc09

selon l'Unesco chaque année d'étude supplémentaire augmente le PIB par habitant les femmes acquièrent d'autres droits. Il est en effet désormais reconnu que l'élévation du niveau d'éducation des filles a une incidence favorable sur le revenu.

Doc 10

III.1.9.3. Redéfinition du contrat didactique

Il existe deux options pour la production scolaire, il est question de la faire acquérir à l'apprenant ou la développer. Et pour ce faire, un nombre important de recherches en didactique proposent des définitions ainsi que des méthodes afin de faciliter à l'enseignant comme à l'apprenant son appréhension. Nous pensons que si l'écrit scolaire laisse paraître une forme de communication avec une personne virtuelle, elle est en réalité entre un scripteur/évalué et un lecteur/évaluateur.

Nous n'avons jamais, ou presque, dit clairement à l'apprenant qu'il fallait se représenter un destinataire à son écrit. C'est pourquoi la majorité de ses modèles écrits sont des imitations qui répondent aux normes de la tâche demandée. En le laissant à sa libre justice, l'apprenant se forge alors un lecteur qui n'est autre que le correcteur, que ce soit en évaluation interne ; avec son enseignant ou à l'externe lors des évaluations certificatives.

En somme, tous ce qui le rattache à la production c'est bien la note. Nous trouvons donc qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de lui corriger ces stéréotypes en faisant bon escient de la correction des productions écrites.

La didactique a délimité dans le cadre d'un contrat, tout un chacun sa fonction. Lorsque l'enseignant corrige les copies même chez lui, nous allons dire qu'il est entrain de remplir un des consignes du contrat établi. De son côté, l'apprenant qui prépare le cours, fait ses exercices et répond aux questions d'examens, nous dirons qu'il travaille en vertu d'un contrat. Cependant, si l'enseignant ne le respecte pas, il devient évident que l'apprenant impose un contrat de *conciliation* ; un contrat tacite qui ne révèle que ses conséquences. L'enseignant acquiesce en portant sur soi la raison de l'échec de l'apprenant. À fortiori, la note (Doc 11) est affichée malgré que l'enseignant n'approuve pas le travail de l'apprenant. Encore une fois, le fait de produire un écrit ne se limite pas à la communication, mais il dévoile une autre dimension, où elle incarne l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

le résumé

pourquoi un enfant devrait-il obéir ?
Ma réponse : parce qu'il doit satisfaire la soif de
pouvoir de l'adulte.

L'obéissance devrait être une question d'échange
chaque individu est libre de faire ce qui lui plaît
aussi longtemps qu'il ne veule pas la liberté des
autres, l'obéissance devrait être une courtoisie.
les adultes n'ont aucun droit à l'obéissance des
enfants, c'est une chose qui vient de l'intérieur,
la discipline ce n'est pas une chose qui s'impose
de l'extérieur, il existe une autre discipline. les
enfants élevés dans la discipline non consentie
vivent un mensonge toute leur vie.

l'avenir de l'humanité est entre les mains de
nouveaux adultes. Nous ne pouvons pas avoir
une bonne humanité tant que nous traitons
les enfants avec de la haine

Je n'ai
pas demandé
le résumé ??

Doc 11

III.1.9.4. Effet de fatigue

En surcroit aux pratiques précédemment soulevées, nous constatons une certaine parcimonie du correcteur au sujet des conseils qu'il devrait faire part à l'apprenant. Mais, ce qu'il nous a accroché le plus c'est le trait qui longe la production écrite (Doc 12, 13, 14). Il faut signaler que ce n'est pas un fait exceptionnel, mais il caractérise un bon nombre de copies d'examens. Il nous est vraiment difficile de l'interpréter, toutes les formules théoriques, d'après que nous sachions, ne peuvent argumenter en faveur de cette pratique.

Rappelons qu'il s'agit ici d'une évaluation sommative, une raison assez valable pour ne pas dire qu'il est question d'un laisser-aller. Quoique, en revenons sur les critères parasites de la fidélité nous pourrions supposer que l'enseignant aurait subi une pression

psychologique, effet de fatigue, vu le nombre de classe à sa charge ainsi que le nombre impressionnant d'apprenants dans chacune d'elle. Il est tout à fait prévisible que la correction prend une autre tournure que celle édictée par les normes. Nous avons écarté d'autres effets tels de contraste ou d'ordre puisque cette pratique ne caractérise pas quelques copies, mais elle fait impression sur un nombre important de copies, de plus que nous l'avons identifié auprès de plusieurs enseignants.

II) Production écrite :

Traitez l'un des deux sujets au choix

1. Faites le compte rendu objectif de ce texte.
2. « L'Unesco a décrété qu'un mois par an du 18 avril au 18 mai sera consacré à la sauvegarde et la valorisation du patrimoine, dans tous les pays. »
 ➤ En cette occasion rédigez un court texte argumentatif dans lequel tu plaides les bienfaits du patrimoine.

le compte rendu objectif du texte

Nous avons un texte argumentatif sous-titre : extrait de h.t.p.

*site google.com / site français lycée marakech 2 parula la T.
 écrit par mohamed bouchiba. Il écrit ce texte pour
 plaider pour la protection de la nature.*

*D'abord, il défend la nature, l'homme défend l'homme.
 il satisfait l'instinct de conservation de l'espèce.*

*Ensuite il dit que par l'emploi abusif des insecticides le lait des
 toutes les mères contient une certaine dose nocive de DDT.*

*Enfin il parle que les biologistes soucieux de la nature pour
 elle même n'admettent pas que tout d'espèces vivantes s'efforcent
 de la faune et de la flore terrestres.*

*Enfinement il montre que la sauvegarde de l'environnement
 n'est pas une cause prioritaire.*

Nous avons un texte argumentatif, extrait dans cette vidéo
à <https://www.youtube.com/watch?v=KjKjKjKjKj> par ~~l'auteur~~
à M. Mohammed Boucharba, paru le 22.11.2015. 7 autres arguments
pour plaider le protéger de la nature.

- D'abord, l'auteur dit la protection de la nature a des
conséquences positives sur les habitants de la planète.

- De plus, il mentionne que le lait de toutes les mères contient
une certaine dose de mercure DDT.

Enfin, l'auteur exprime les conséquences s'appauvrisse
peu à peu par la fonte de l'hémisphère et fascinant, même que les planète
effraie à nos continents.

Enfin, l'auteur exprime les conséquences s'appauvrisse
peu à peu par la fonte de l'hémisphère et fascinant, même que les planète
effraie à nos continents.

Enfin, l'auteur exprime les conséquences s'appauvrisse
peu à peu par la fonte de l'hémisphère et fascinant, même que les planète
effraie à nos continents.

Doc 13

II- Conclusion de l'écrite-

Sujet I-

La protection de la nature a des conséquences positives sur les habitants
de la planète cependant, il faut faire attention à la pollution
habitants car elle nuit à la santé des humains surtout
des mères qui allaitent donc il est indispensable de
préserver notre environnement de tout danger. La
sauvegarde l'environnement reste une cause primordiale

M. Boucharba
utilisation de la
par l'auteur

Doc 14

III.1.9.5. Disparité dans les critères

Une fois de plus revient le problème des critères d'évaluation. Nous avons trouvé des productions écrites qui ont bénéficié, auprès d'enseignants différents, de la même valeur chiffrée. Pour le premier cas (Doc 15) l'apprenant répond à la question du titre, le nombre de paragraphes et le thème. Par contre au (Doc 16) la production est plus développée que la précédente mais la note est la même. Nous pensons que les correcteurs se représentent différemment les critères d'évaluation pour le même type d'écrit. Nous supposons que la stratégie développée par l'un et par l'autre n'émanent que du type de formation qu'ils ont eu auparavant. Ce faisant, nous trouvons qu'il est important de faire rappeler la logique que véhicule la science de l'évaluation depuis sa parution et qui consiste à l'unification des critères d'évaluation pour le même objet évalué.

I - Expression écrite : U

Sujet 2 :

Dans ce texte arguant, ce titre est la protection des enfants, elle y a 3 paragraphes dans ce texte, elle parle de protéger ses enfants. 1/5

Doc 15

ENous avons un texte argumentatif, ~~extra~~ extrait
du site google.com, par le c/lehammed Bouchicha
enseignant au lycée 2015.
L'auteur argument pour défendre la nature.
D'abord, il dit: en défendant la nature, l'homme défend
l'homme: il satisfait l'instinct de conservation de l'espèce.
De plus, il montre que protéger la nature, c'est donc
en premier lieu accomplir une tâche d'hygiène planétaire.
Enfin, il conclut le texte en disant qu'il faudrait
encourager les associations qui œuvrent dans ce domaine
et sensibiliser les jeunes à aimer et à protéger la nature.

Doc 16

III.1.9.6. La consigne

La consigne est décisive pour le traitement des exercices du type ouvert, elle balise et oriente la progression de la réponse. Plus qu'une simple méthode de résolution, nous présumons qu'elle fait promouvoir des pistes à usage vérificatif, c'est-à-dire que l'apprenant pourrait facilement se représenter la qualité de son travail en revenant sur la consigne.

La consigne traduit généralement les critères d'évaluation que l'enseignant a déjà sélectionné pour en faire un outil de correction. Et pour ce faire, elle devrait être claire et accessible par l'apprenant, il devrait l'interpréter sans peine du moment qu'elle emploie des termes non équivoques. L'enseignant doit détailler le plus que possible ses

composantes, puisqu'elles vont être consultées par l'apprenant à chaque moment de sa progression dans la réalisation de son écrit.

Il faut admettre aussi qu'elle concrétise le rapport évaluateur/évalué. La consigne et le champ intermédiaire de référence pour les partenaires de la situation pédagogique. Nous avons décelé dans des copies (exp : Doc 17) des indices qui ne renvoient guère à l'incompétence de l'apprenant à produire ou à réaliser quelconque tâche, mais elle relève de sa mauvaise interprétation de la consigne, par méconnaissance de son utilité ou par opacité de cette dernière.

II- Production écrite :

Traitez l'un des deux sujets aux choix

- 1- Faites le compte-rendu de ce texte.
- 2- Quel métier préférez-vous ?

Rédigez un court texte dans lequel vous justifiez votre choix en vous basant sur des arguments, illustrés par des exemples précis

①

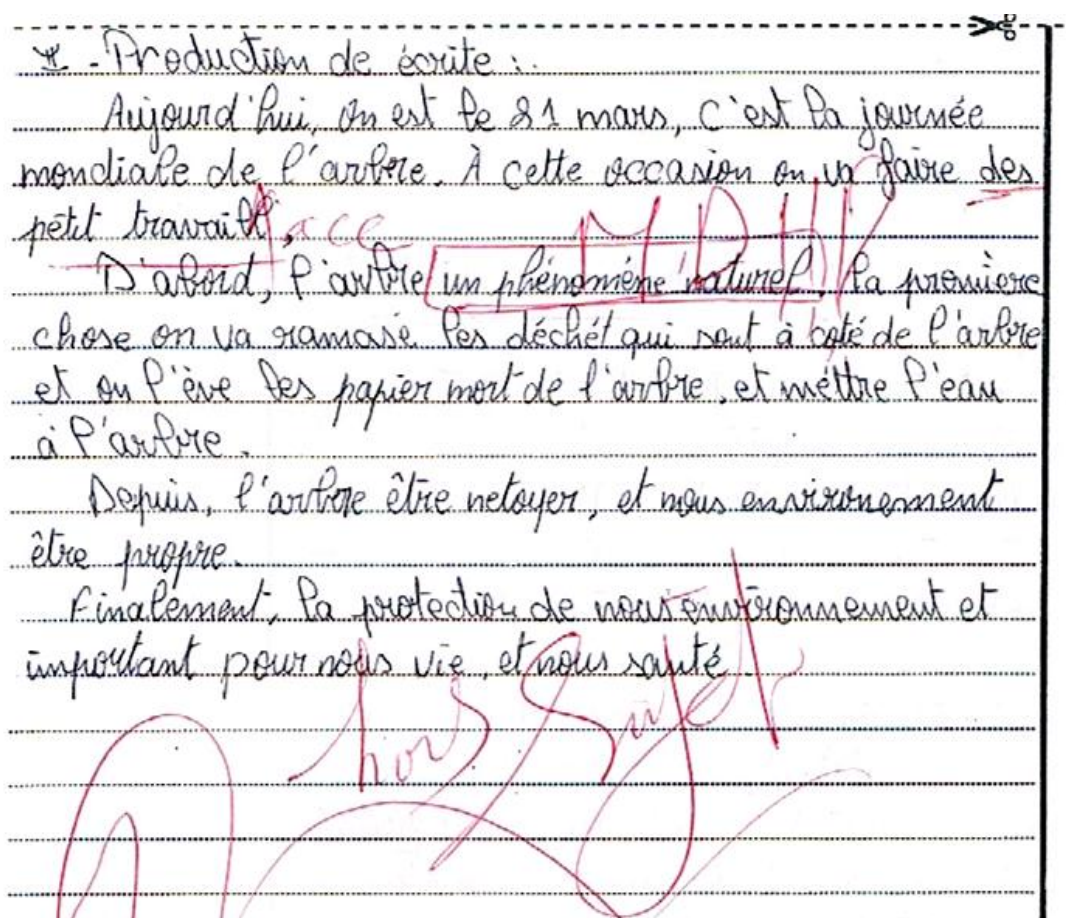
..... Pour les E. uigrenx, nous consommons sans trop
..... nous poser de questions. Savez-vous que dans d'autres
..... pays, des enfants rêveraient d'être à votre place ?
..... Nous trouvons qu'il est inadmissible de laisser
..... des personnes exploiter des enfants pour faire de l'argent
..... sur leurs dos.
..... A eux-mêmes en, il travaille plus de dix heures
..... par jours et n'est jamais allé à l'école.
..... De plus, les conditions de travail sont extrêmement
..... difficiles, en effet ils travaillent dans la chaleur
..... et la poussière.
..... Ce n'est pas tout, ils fournissent un travail presque
..... gratuit, leurs salaires étant misérables.
..... Aujourd'hui, plus de 25 millions d'enfants
..... travaillent dans le monde.
..... En outre, ces conditions ne sont pas acceptables car
..... elles ne respectent pas la convention internationale
..... des droits de l'enfant.

Bonne chance

III.1.9.7. Une autoévaluation de l'enseignant

À l'examen, le choix du sujet à traiter relève d'une grande capacité évaluative de la part de l'apprenant. Il devrait au même moment estimer la complexité du sujet en se référant aux éléments qui contribuent à sa réalisation, et vérifier s'il dispose de ces savoirs nécessaires. Une fois que cette étape soit franchie, et il arrive à produire un texte puis le remet à l'enseignant afin qu'il l'évalue. À ce stade, nous pensons qu'au bout de cet effort l'apprenant estime que son écrit est juste et ne demande qu'à être apprécié. Ça dénote aussi que s'il pouvait faire mieux il l'aurait forcément déjà fait.

En s'adhérant à cette logique, nous ne pouvons supposer autre chose que le fait que l'enseignant vient de rompre la communication avec l'apprenant, en déclarant que le travail élaboré est « hors sujet » (Doc 18,19). En outre, s'il avait l'intention de la maintenir, il aurait peut-être donné suite, des perspectives pour qu'il puisse y remédier. Et d'abord, nous sommes convaincus que l'évaluation des apprenants cache derrière une autoévaluation de l'enseignant, un écho de la qualité de l'enseignement dispensé. Elle est beaucoup plus un moment de réflexion sur les compétences de l'apprenant et ses prouesses, qu'un jugement sur son échec.



7. La visée de l'auteur il doit satisfaire
la soif de pouvoir de l'adulte

8. titre ou ce texte Le bien de l'enfant

Production écrite

à des établissements et la plus part de Tabacisme
ce sont un adolescent parce que il ya une beaucoup
de peuple est ne pas alors dans la tête

Le tabac un conture de nicotine et tabac est moi
comme me amis ne fumon pas pas ce que ne pas
bien dans la santé humaine il fait le malade
cardiaque est le touss est alors de établissement
comme bien stoppe cette habitude fait le sport
ne reste pas seule et vide parle avec le conte
et jours, partie fait un activité pour stoppe
les tabac "fumeurs"

Doc 19

III.1.9.8. Correction restreinte

« La route correcte » (Doc 20) il s'agit ici d'une interférence pour dire la bonne voie. Une forme d'interférence entre la langue de l'apprenant et la langue cible, bien qu'elle soit apparue un peu tardivement, elle nous informe sur l'état de la langue acquise par les apprenants. Il serait judicieux quand même de la corriger. Ça prouve aussi que l'enseignant concentre sa correction sur les points de langue ; c'est-à-dire les erreurs d'orthographe principalement suivies de conjugaison, de grammaire et de vocabulaire. L'évaluation sommative n'est pas la fin d'un curriculum d'apprentissage, et de manière générale, l'évaluation scolaire n'a jamais été une fin en soi. Nous sommes entièrement conscients que l'acquisition du savoir est continu, même lorsqu'il s'agit de faire le point. Au moment de l'examen, l'apprenant a pleinement le choix de ne pas répondre aux questions ou de proposer n'importe quoi. En se rapprochant de plus près à son action, nous allons probablement découvrir qu'il est en train d'affirmer des hypothèses en les portant sur la copie sous forme de réponses, et la validation de ces dernières repose sur son raisonnement. Cette procédure prouve encore une fois que l'apprenant est tenu par les principes du contrat, et le gère à partir du sens qu'il lui attribue.

II) production écrite :

Beaucoup plus d'adolescents se plaignent de la sévérité de leurs parents. alors est-ce que ils sont dans la route correcte ?

D'abord, chaque personne est libre comment est. Vie mais il faut sévérité les parents comme fait ~~tous~~ les ce votre conseils.

Ensuite, ~~en~~ en autre ~~ce~~ côté je pense que les parents donnent des expériences de votre vie ou des conseils et ~~par~~ des explications je pense bien pour les enfants et pour fait une bien avenir de nos fils.

Enfin, A mon avis les adolescents ne sont pas dans la route correcte, et je souhaite que respect...

Doc 20

III.1.9.9. Effet de favoritisme

Être capable de comprendre un texte est un objectif pédagogique hiérarchisé en deuxième position dans la taxonomie de Bloom. Et le considère comme la base après l'acquisition des connaissances. Bien que les niveaux supérieurs soient décisifs du sort de l'apprentissage, elles demeurent quand même tributaires de la compréhension.

Résumer un texte est une capacité étroitement liée et assujetti même de la compréhension de ce dernier. Cette logique de dépendance permet l'exploitation et le transfert des données recueillis à un autre contexte. En revenant à notre cas ici présent, l'apprenant n'a pas manifesté sa compréhension du texte (sujet d'examen), ce qui le rend incapable de faire le transfert lors de son activité scripturale. Devant cette situation, l'enseignante a jugé que l'apprenant n'a pas suivi les étapes du résumé dans la production de l'écrit. Nous supposons, comme l'enseignante le sait bien, que l'appréhension du texte proposé est une étape décisive dans la réalisation du résumé ; autant qu'elle est un critère pertinent lorsqu'il s'agit d'évaluer. Ainsi, si l'apprenant néglige ce paramètre, c'est tous sont travail qui devrait perdre de crédibilité. En contrepartie, il a été apprécié et sanctionné par une note de

04.5 / 06. Nous avons recensé plusieurs cas similaires dont nous présentons ici des modèles pour arguer nos propos (Doc (21), (21.1), (22), (22.1), (23), (24), (25))

En parallèle, nous avons constaté que la production ne présente presque pas d'erreur orthographique. L'explication que nous pouvions annoncer à l'instant que l'enseignante a focalisé sur les erreurs de ce genre et néglige d'autres plus importantes et prioritaires. En somme, cette pratique n'aurait point d'explication que l'affirmation des hypothèses suivantes : soit, il s'agit d'un effet d'évaluation externe ou d'un effet de favoritisme, et dans les deux cas, la production écrite demeure un facteur de compensation.

الرقم :	ورقة الإجابة	العلامة النهائية
I	compréhension	07,00 20
1	la thèse défendue dans le texte « en défendant la nature »	السؤال 1
2	le texte est-il « un débat »	السؤال 2
3	favorables	السؤال 3
4	« Hal soule » « l'environnement »	السؤال 4
5	Les biologistes, soucieux de la nature pour elle-même, n'auraient pas que s'apitoyer sur elle un peu, par la faute de l'homme, le spectacle et fascinant musée que la planète offre à nos curiosités.	السؤال 5
6	« la protection de la nature a des conséquences positives sur les habitats de la planète. Cependant, il faut faire attention à la pollution car elle nuit à la santé des humains surtout des mères qui allaitent. Donc il est indispensable de préserver notre environnement de tout danger »	
Doc 21		21

F. L'auteur a pour but de plaider pour la protection de la nature.

II production de l'écrite :

le Résumé :

D'abord, en défendant la nature, l'homme défend l'homme : il satisfait l'instinct de conservation de l'espèce. En effet, la pollution radioactive occasionnée par les explosions des bombes nucléaires.

De plus par l'emploi abusif des insecticides, le lait de toutes les mères contient une certaine dose du noyau DDT. protéger la nature, c'est donc en premier lieu accomplir une tâche d'hygiène planétaire.

Enfin la sauvegarde de l'environnement reste une cause primordiale.

Reformule les idées du texte

3

Doc 21.1

10/00
20

Comprehension

- 1- ~~l'environnement et protéger la nature~~
- 2- ~~un plaidoyer~~
- 3- ~~Formidables~~
- 4- ~~il s'agit de conservation~~
~~il s'agit de l'environnement~~
- 5- ~~a - défendre et protéger la nature~~
~~b - "l'homme défend l'homme : il satisfait l'instinct de conservation de l'espèce"~~
- 6- la protection de la nature a des conséquences positives sur les habitants de la planète. Cependant, il faut faire attention à la pollution car elle nuit à la santé des humains surtout des mères qui allaitent. Donc, il est indispensable de préserver notre ~~environnement~~ environnement de tout danger.
- 7- ~~L'auteur a pour but de s'expliquer pour la protection de la nature~~
~~il cherche pour la protection de la nature~~
~~8- Défendre les actes des habitants de la planète~~
~~8- je pense protéger l'environnement &~~
~~les biologistes, soucieux de la nature, n'admettent~~

العلامات الجزئية
السؤال 1 :
السؤال 2 :
السؤال 3 :
السؤال 4 :
السؤال 5 :



Doc 22

~~pas que tant d'espèces vivantes et reste un cause primord~~
Production de écrit
Sujet 1

~~Lundi 12 Mars 2015~~
~~Enseignant au lycée~~
~~Mohamed Bourchiba~~

~~La protection de la nature~~

D'abord, Protéger la nature c'est donc en premier lieu accomplir une tâche d'hygiène planétaire.

De plus, les biologistes, soucieux de la nature, et qu'en conséquence d'appauvrissement peu à peu.

Enfin, en ce moment de l'environnement et de notre devoir de protéger la nature en défendant la nature, l'homme défend l'homme.

Finalement, c'est jeune à aimer et à protéger la nature.

~~un plaidoyer~~

Doc 22.1

الرقم :	ورقة الإجابة	العلامة النهائية		
	Comprehension de l'écrit	20,15 = 20,15		
1.	Quand l'adulte impose sa volonté	09,15		
2.	les arguments	2		
1.	les adultes n'ont aucun droit à l'obéissance des enfants	زوال 1		
2.	la discipline de l'armée vise à l'efficacité	زوال 2		
3.	les enfants élevés dans la discipline non consentie vivent un mensonge toute leur vie	زوال 3		
3.	l'auteur : est présent dans le texte parce qu'il utilise l'adjectif démonstratif "Ma" le pronom personnel	زوال 4		
4.	une explication	زوال 5		
5.	<table border="1"> <tr> <td>P'enfant élevé dans la tendresse il sera traité avec de la haine il verra aveuglément</td> <td>P'enfant élevé dans la rigueur il deviendra un adulte responsable il vivra dans l'appréhension</td> </tr> </table>	P'enfant élevé dans la tendresse il sera traité avec de la haine il verra aveuglément	P'enfant élevé dans la rigueur il deviendra un adulte responsable il vivra dans l'appréhension	
P'enfant élevé dans la tendresse il sera traité avec de la haine il verra aveuglément	P'enfant élevé dans la rigueur il deviendra un adulte responsable il vivra dans l'appréhension			

Doc 23

II. Production de l'écrit

sujet I :

On parle beaucoup en ce moment de l'environnement et de notre devoir de protéger la nature.

D'abord, en défendant la nature, l'homme défend l'homme : il satisfait l'instinct de conservation de l'espèce.

De plus, par l'emploi abusif des insectes le lait de Koala les mères contiennent un certain dose d'un produit DDT.

Enfin, les biologistes, scribes de la nature même n'admettent pas que tant d'espèces vivantes s'effacent de la faune et de la flore terrestres.

Finalement, la sauvegarde de l'environnement reste une cause prioritaire.

Recommandations du texte

Doc 24

II) Production écrite :

Traitez l'un des deux sujets au choix

1. Faites le compte rendu objectif de ce texte.

2. « L'Unesco a décrété qu'un mois par an du 18 avril au 18 mai sera consacré à la sauvegarde et la valorisation du patrimoine, dans tous les pays. »

➤ En cette occasion rédigez un court texte argumentatif dans lequel tu plaides les bienfaits du patrimoine.

1. ~~Compl. rendu objectif de ce texte~~

Nous suivons un texte argumentatif en titre absent.

extraits : <https://sites.google.com/site/promoalyscomarake>

ch. 2. para de Mohamed Bouchicha par la 15.20.15

L'élève argumente sur p. plaider pour la protection de la nature.

- D'abord, il dit en défendant la nature, l'homme défend l'homme : il satisfait l'instinct de conservation de l'espèce.

- De plus, il mentionne que par l'emploi abusif des insecticides, le lait de toutes les mères contient une certaine dose de produit DDT.

- Enfin, il conclut le texte de tout que, de conséquence.

à apparaître peu à peu, et la sauvegarde de l'environnement reste une cause prioritaire.

Doc 25

III.1.9.10. Une évaluation modèle ou confusion dans les concepts

En prospectant les copies des productions écrites, nous avons découvert des corrections qui se rattachaient à des pratiques peu ou pas commodes suscitant ainsi d'amples interrogations. Ce qu'il nous a retenu au prime à bord, c'est la persévérance de cette enseignante à corriger avec un intérêt exemplaire, en insistant sur le moindre détail. Elle signalait méthodiquement sur la copie (Doc 26) ce que l'apprenant a réussi, ce qu'il n'a pas fait et sur ce qu'il devrait faire. À propos de cette procédure, nous ne pouvions déclarer qu'elle ne peut que mener à bien l'apprentissage de l'écrit. Avec une telle visée progressiste, l'enseignante envisage de développer la compétence objet et tente de cibler principalement le savoir et le savoir-faire de l'apprenant.

Bien, mais il te manque
 - une maîtrise (06/08)
 des points de
 langue
 (orth - vocal & conj...)

points positifs =

- Tu as bien articulé les arguments
- Tu as bien reformulé la thèse
- Tu as respecté la consigne et le plan

de langage SMS

Le langage SMS est un sociolect qui définit les caractéristiques et grammaticales d'une langue. Le moyen utilisé par la majorité des jeunes, même pour moi je crois que ce forme de langage peut mettre la société en danger.

D'abord, les SMS sont la cause des difficultés en orthographe des enfants et adolescents. Par exemple, (E.V. J.C.P. - B.S. - R.) sont des formes qui influencent la langue correcte.

Ensuite, l'usage de ce langage à travers les nouveaux moyens de communication, par exemple (les lettres, les télégrammes...)

Enfin, le langage est très anti-communication. Il met en danger les échanges personnels et les relations. Les adultes à part et les jeunes à part par de communication entre les deux et aux échanges une rupture entre les jeunes adultes.

Finalement, je pense que le langage SMS est un danger qui peut directement la société par deux groupes les jeunes et les adultes et se propagant peut mettre

la société en danger.

Conclusion =

- manque un mot -
- les caractéristiques...? et ...
- (et): relie entre deux verbes deux adjectifs, deux noms.

Cet argument mal choisi (n'est pas adéquat avec la thèse)

expression mal formée.

orth. lex orth prép. Acc

Doc 26

Pour une telle grammaire de la réussite, nous avons recensé la systématisation d'une stratégie rentable pour l'apprenant. Elle expose d'un côté les critères qui ne sont pas acquis, c'est-à-dire là où l'objectif n'est pas encore atteint et de l'autre, elle essaye de compenser par des mesures fiables en établissant à chaque cas une batterie de critères que l'apprenant est arrivé à réaliser.

Mais ce qui nous a accrochés le plus, c'est ce problème qui touchait aux principes de base de l'évaluation. Cependant, et avant de mettre en exergue ce problème, nous avons jugé indispensable de se rappeler que la docimologie a traité pas mal de défauts des pratiques évaluatives, et essaye toujours à travers les séminaires et les publications qui jonchent le monde. De plus, les recherches entamées en cette discipline ne visent pas particulièrement la pratique mais essaient de rétablir les représentations erronées faites à propos de l'évaluation. Nous savons aussi, et ce grâce aux travaux en cette science, que le sens de l'évaluation peut aussi être altéré par l'interprétation que fait l'individu d'elle. Cette interprétation est de nature sensible à plusieurs facteurs :

- la formation de l'évaluateur ;
- la façon dont était lui-même évalué ;
- l'expérience qui infère des moments de correction
- du contexte scolaire et social aussi.

Autant pour l'évaluateur, l'évalué peut lui aussi se construire un sens de l'évaluation si elle n'avait pas été faite. Il se peut aussi que ce sens opère une modification positive ou négative selon le cas que lui est exposé.

Le modèle que nous venons de voir et ceux qui vont suivre (Doc 27, 28, 29, 30, 31,32) affichent une ambiguïté dans la gestion des concepts, en rapport avec l'évaluation. La correctrice a croisé deux modes d'évaluation qu'à la logique scientifique devraient être disposés en parallèle. Soit nous optons pour l'un ou pour l'autre selon l'objet et l'objectif de notre présente évaluation.

En principe la note et les annotations ne devraient pas confluer pour un objectif formatif. L'annotation raisonne au principe de critère de réussite, elle envisage la progression de l'évalué dans un domaine particulier. Elle objecte à l'acquisition de la compétence voulue. Par contre, la note postule pour une approche plutôt normative, comme nous le savons, elle

joint à la note une visée de sélection ou de classement. C'est-à-dire, sanctionner l'évalué en fixant les compétences acquises.

05
08

Mais -

- Tu as respecté le plan et la consigne.
- Tu as utilisé des arguments convaincants
- Tu as utilisé les connecteurs logiques.

Mais, tu n'as pas respecté la mise en page.

- Tu dois consulter les points de langue

Doc 27

Passable

06
08

- Tu as respecté la consigne et le plan.
- Tu as avancé des arguments convaincants

Mais, tu dois faire attention aux erreurs d'ortho - et de syntaxe.

Doc 28

0315
08

La production manque de

- 1) - Point de vue (thèse)
- 2) - Conclusion mal rédigée

Tu dois consulter les points de langue de la séquence de ce projet.

- Fais attention aux erreurs de syntaxe
- d'orthographe.

Doc 29

0415
08

Tu as respecté le plan et la consigne.

- Tu as utilisé des connecteurs logiques
- Tu as utilisé les verbes d'opinion

Mais,

- Tu as mal choisi les expressions adéquates à la thèse.
- Tu as mal accordé les verbes, le participe

Doc 30

Passable (05/08)

Tu as respecté la consigne et le plan

Mais,

Tu n'as pas présenté la conclusion du réquisitoire

Doc 31

Une fois que nous avons identifié cette pratique pas commode, nous avons pensée au préalable qu'il s'agissait d'une interférence entre la correction de l'examen et celle de l'activité scripturale. Nous connaissons l'enseignante, c'est une stagiaire recrutée depuis deux ont et qui exerçait dans un lycée renommé de la localité.

Nous avions pensée qu'elle essayait de bonne foi, de faire usage de la note en corrigeant les productions écrites des apprenants. Notre réflexion se penchait beaucoup plus sur une mauvaise formation sur la chose. À ce sujet, plusieurs facteurs alimentaient notre raisonnement.

- En premier lieu c'est ce défaut de maîtrise des appréciations : elle fait suivre la note (05) tantôt par « passable », tantôt avec un « Bien ». Comme nous avons trouvez l'appréciation « passable » pour la note (06).
- En deuxième lieu, c'est que le rapport des notes (./08) est identique à celui disposé en production écrite des examens.

Alors pour avoir les idées claires, nous sommes retournés auprès de l'enseignante en personne et un autre enseignant (Abderrezak que nous considérons comme une référence) en parallèle afin de nous éclaircir la situation. À cette cause, l'enseignante nous avez fait part qu'elle devait à chaque fois contacté une autre plus ancienne dans le but de l'aider à préparer ses cours, lui montrer certain méthode et pratique entre autre la correction des copies des productions écrites. Et pour que cette dernière soit menée à bien, et puisse favoriser la motivation elle doit être notée, selon les directives de l'inspecteur de l'éducation. C'est bien ce que nous avez aussi confirmé l'enseignant Abderrazak

Des lors, notre perception faite à propos de cette pratique a totalement changé. Nous supposons qu'au bénéfice de faire mieux l'enseignante a fait paraître une confusion dans les préceptes de l'évaluation. Par ailleurs, cette procédure a suscité en nous l'émission d'une hypothèse sur sa validité que nous essayerons de lui apporter un soutien négatif ou affirmatif par le biais du questionnaire.

III.1.9.11. Confusion dans les valeurs

En prospectant les productions écrites, nous avons constaté un fait qui se rattache exclusivement à ce qui a été recensé précédemment. Ainsi, en notant les rédactions des apprenants l'enseignante use à la fraction du point (Doc 29, 30). Face à cette réalité, nous sommes contraint d'échafauder nos commentaires par des interrogations pertinentes ; en effet, si la note est le nombre de point(s) cumulé(s) lors des réponses juste, et chaque point

représente la réalisation d'une tâche déterminée ou un critère réussi. En suivant cette logique, comment pourrions-nous représenté la moitié d'un point ? Est-il possible avec la moitié d'un critère ?

Le recours à de telles procédures risque d'avoir des retombées néfastes sur les représentations de l'apprenant vis-à-vis de l'évaluation d'une part, et de l'autre sur le sens d'une production réussie.

En admettant que la note attribuée à la production écrite vise à motiver l'apprenant. Comment pourrions-nous interpréter les valeurs (10), (17.5), (04) ? Sont-ils des référents dont les valeurs 10 et 20 sont les référentiels. Est-il possible de dire alors que le chiffre (10) représente le nombre de critères réalisés sur le nombre total des critères envisagés (/20). Or, ce qui est indiqué au niveau des copies (Doc 33, 34) ne renvoie pas à cette logique, nous voyons en elles beaucoup plus une pratique purement subjective, du moment que les référentiels ne sont pas une entité fixe (exp : (../10) ; (../20)), elle varie d'un évaluateur un autre.

$$\frac{10}{20}$$
 Ton travail manque la deuxième étape du déplacement
 tu es assz bien fait ton travail malgré les erreurs que tu as commises
 fais attention à la syntaxe et à la conj

Doc 32

Sournoter l'écriture

$$\frac{04}{10}$$

Doc 33

Compte-rendu objectif du De Dijon à Langhousat
 Remarques

$$\frac{17,5}{20}$$

Doc 34

III.1.9.12. Les retombés de la formation

Toujours dans l'objectif de cerner la situation évaluative, nous avons soulevé un autre point qui ne manque pas d'importance aux précédents. Ça consiste en cette persévérance de l'enseignante a corrigé (Doc 35, 36) les points de langues (marqués par l'orthographe principalement suivis de la conjugaison, de la grammaire et du vocabulaire) au point où, nous sentons qu'ils emportent sur les autres composantes de la compétence communicative. Une telle stratégie est suffisamment fondée comme argument qui justifie la qualité de la formation dont a bénéficié cet enseignant.

Nous pensons qu'il est temps d'admettre que la formation est un enjeu majeur sur lequel dépend l'avenir de l'enseignant, de la langue et de l'apprenant. À priori, les conséquences nous les avons bien identifiés sur les produits des apprenants. Évoquer la formation universitaire, c'est désigner ces diplômés qui accaparent chaque année sur la liste de recrutement des enseignants. À l'université, ces derniers dispensaient des cours bien au-delà de ce qu'ils imaginaient en optant au choix du français pour la première fois. Ils s'attendaient auxquels ils étaient habitués en lycée ; c'est-à-dire juste des savoirs plus approfondis en vocabulaire, en orthographe et surtout en grammaire. Et bien ils étaient frustrés que l'enseignement supérieur les accueillait avec la critique littéraire, l'étude d'un auteur français, ainsi que des techniques d'expressions orale et écrite. La majorité des étudiants qui ont côtoyé les dernières années du système classique affichaient des difficultés monumentales et terminaient péniblement leur cursus.

Le système LMD conçoit autrement l'enseignement et propose au socle de compétence une intégrité aux dimensions à haute fréquence linguistique. Ce retour prioritaire sur la langue répond à la logique d'intégration progressive des savoirs pour que l'étudiant puisse les exploiter en savoirs faire. Cependant, les résultats de ce dispositif sont là, ils marquent incontestablement les pratiques évaluatives des enseignants. D'autre part, Ils représentent pour nous les attributs d'une formation qui disposent de toutes les données convaincantes afin que nous lui accordions une profonde réflexion

J'avais un bon voyage vers un très bon
 vilaya. Dans le dernier été, Mon père décida que
 nous visiterions sétif. C'est un bon vilaya. C'est le
 matin, Nous je me lève très tôt. Je prend mes
 vêtements et tous notre choses avec ma mère, mes
 deux frères et mes sœurs. On entra notre auto-mobila
 Quand j'étais dans notre auto. Je prend
 un petit dormis dans la route à sétif. J'étais
 très exalté pour voir cette belle ville.

À 10:00, Nous arrivons à sétif, c'est
 très belle. Nous étions dans les espace vert pour
 aspirer air pur. Après ça, Nous allons pour
 manger avec toute la famille, c'est un magnifique
 temps. Puis, Nous demeurons pour voir les cite
 historiques et les ruines des Romains.

C'est le moment de demarrage. C'est demarrage
 très demarrage, demarrage moment, je aimerais par

cette moment, et je veux pas le demarrage et
 le retour. Je ne oublie rien ces habitant qui
 sont très généreux et gentils.

Doc 35

Écrire en langue étrangère, selon Sophie Moirand et bien d'autres néo-didacticiens, c'est faire valoir ses compétences autant linguistiques que discursive, socioculturelle et référentiel. Nous pensons qu'une bonne évaluation, nous insinuons par celle qui est objective, devrait dresser parmi ses perspectives la réunion des dites compétences communicatives autour d'un paradigme notionnel unique et fonctionnel au même temps, que de les faire éclater.

Passable

~~0,5~~
~~0,5~~

- Tu as respecté le plan et la consigne

- Tu as utilisé les connecteurs logiques

Mais, Tu dois faire attention aux erreurs d'orthographe et de syntaxe de langage SMS.

Le langage SMS est un sociolect qui déforme les caractéristiques orthographiques et grammaticales d'une langue. Ce moyen utilisé par la majorité des jeunes, mais pour moi je préfère la langue correcte. orth + Syn

D'abord, ce langage est plus difficile à lire, tout le monde n'écrit pas en SMS de la même façon. Ce n'est donc pas toujours compréhensible par tout le monde par exemple les mots (CV, BA, J-C-P, RA). orth

Ensuite, ce code de communication engendre une rupture entre les jeunes et les adultes, absente du dialogue peut mettre la société en danger.

Enfin, ce langage est une responsable de la déplorable orthographe des écoliers par exemple: dernièrement il ya des élèves qui ont donné leurs copies de production écrite avec le langage SMS. orth + G. Syn

Doc 36

III.1.9.13. La tâche de l'enseignant

Ce qui est écrit en noir est un signe que l'apprenant a bel et bien fait un retour sur sa copie (Doc 37) de production écrite. Une telle procédure prouve qu'il en a une volonté à l'amélioration si ce n'est au perfectionnement de sa compétence scripturale. Dans ces conditions la tâche de l'enseignant est aisée et ardue au même temps. Aisée puisque l'apprenant affiche déjà un gain de cause dans sa volonté à rectifier ces erreurs. Il ne demande que d'être soutenu et guidé par une personne qui sait déterminer les besoins de l'apprenant. Un enseignant que par les obligations de la profession et celles conçues au terme du contrat didactique devrait lui en procurer les outils indispensables afin qu'il puisse en faire un biais à l'apprentissage.

C'est bien
 contraire

Le langage SMS est un moyen ^{de quoi?} qui menace
 la langue principale et déforme la partie
 caractéristique ^{acc} et orthographe. Ce ^{comp} c'est
 très dangereux ^{exp} pour les jeunes et spécialement
 les adolescents. Pourtant le langage considéré
 le plus difficile à lire, mais la majorité
 des jeunes a utilisé ce langage.

D'abord, le langage est plus difficile à lire,
 tout le monde n'écrit pas en SMS de la même
 façon, ce n'est donc pas toujours compréhensible
 par tout le monde par exemple le Dja des jeunes ne
 comprend pas le langage. Donc c'est un problème
 c'est quoi? ^{comp} puisque ^{acc} tout le monde n'écrit pas les SMS de
 la même façon. Ensuite, les SMS sont
 la cause des difficultés en orthographe des enfants
 et adolescents tel que les plus part des étudiants
 devenus utilise le langage à l'école et leurs
 études ^{acc} et ^{comp} si pas bien ^{exp} parce qu'il peut changer
 la ← la langue principale ^{exp}

Enfin, le code de communication engendre une
 rupture entre les jeunes et les adultes, l'absence
 du dialogue peut mettre la société en danger.
 Finalement, je suis contre le langage
 SMS

Doc 37

Elle est au même temps ardu pour un enseignant qui a perdu une compétence majeure que
 la formation devrait la rayonner parmi ses priorités ; c'est bien le sens de la responsabilité.
 Gérer une classe, c'est aussi une compétence que l'enseignant devrait faire preuve non pas
 en tant que théorie, mais c'est de la pratique dont il est question.

fais des efforts
 copie = colle ???

Doc 38

Essaie de faire mieux que je

Doc 39

III.1.9.14. Les pratiques performantes

Exceptionnellement ce cas, pas parce qu'il y avait des productions écrites toutes meilleurs
 les unes que les autres, nous aurions certainement apprécié, mais c'est plutôt la correction
 de l'enseignante qui nous a retenue. À l'examen, nous avons l'habitude de remarquer des
 évaluations à la hâte, surtout pour ce qui est de la production écrite, les cas traités

précédemment sont de bons arguments. Parmi les copies d'examens que nous avons pu récupérer, aucune d'elles ne présentaient des pratiques similaires à celle que nous venons de recenser.

Comme c'est marqué sur les copies (Doc 40, 41, 42, 43), l'enseignante identifie les erreurs commises par l'apprenant et subdivise la note globale sur les critères réussis, de cette manière l'apprenant peu facilement reconnaître ses erreurs et en parallèle, il peut repérer ses réussites. En somme, elle a remplacé ici, les annotations positives lors des évaluations formatives, par des points en évaluations sommative.

Le principal précepte que nous avons retenu lors de notre formation pour la recherche, c'est la quête de vérité. Partant de ce principe, nous avons contacté l'enseignante responsable de ce groupe classe. Nous sommes partis dans l'intérêt de vérifier certaines hypothèses : elle a procédé de la sorte parce que le nombre restreint des apprenants le permettait, ou peut être que sa formation lui édicte d'évaluer de telle manière. Cependant, la réponse était toute autre. Elle a rapport avec sa propre scolarité. Lorsqu'elle était apprenante, elle accordait une importance particulière à sa production écrite, que ce soit en langue arabe ou en français, elle construisait des perspectives en ce domaine. Et ce qu'elle trouvait sur ses copies ne la convainquait pas, bien au contraire, les évaluations des enseignants dissipaient ses compétences. Actuellement, étant enseignante, elle trouve que l'apprenant a pleinement droit de connaître toute chose qui puisse améliorer son apprentissage.

Nous sommes bien conscients qu'il peut y'avoir une évaluation objective, mais toute action bien fondée tend vers cette dernière. Nous avons constaté des pratiques sur les copies qu'il est important de les signaler :

- la consigne n'est pas assez précise pour renvoyer aux critères d'évaluations.
- la dimension graphique n'est pas respectée, nous avons constaté une omission totale des hiatus, ce qui entrave la lecture compréhension.
- comme de coutume, l'enseignante se focalise principalement sur les erreurs orthographiques.
- les apprenants nous confirment l'hypothèse du cumul de la note, ce qui fait qu'il rajoute des phrases sous peine qu'elles vont lui bénéficier de points en plus.

II- Production écrite: Traitez l'un des deux sujets au choix

① **Compte rendu objectif:** Vous avez décidé de passer un message aux parents qui laissent leurs enfant devant la télévision, faites le compte rendu objectif pour accomplir votre travail.

② **Sujet personnel:** Vous avez remarqué que les jeunes de votre génération s'habillent différemment que les jeunes des générations passées, croyez-vous qu'ils ont raison de porter ce genre de vêtements? Rédigez un court texte argumentatif dans lequel vous exprimez votre point de vue. Proposez trois arguments.

Ce texte argumentatif, lui extrait du N° 22 trimestriel Janvier - Février Mars 2017 Sciences et Vie, il est composé de deux paragraphes. Il parle de la télévision et de ses effets sur les fonctions cérébrales des enfants et de leur développement. Ce texte lui donne des recommandations qui on fait pour espérer protéger les enfants du moins de trois ans à la télévision, et nous peut recommander la télévision avec des autre méthodes pour changer le temps de ces enfants comme et occupés le avec de jeux éducatifs et créatifs comme les dessins, et pour les enfants qui est 3 ans et plus on peut pas abolir la télévision (mais nous faire des limites). Parce que les enfants dans cette âge (3 ans de plus) ils est curieuses, mais nous peut faire des limites comme d'interdire pas de interdictions avant de partir à l'école ou dans la chambre parce qu'elle cause des trouble de l'attention.

Doc 40

II- Production écrite: Traitez l'un des deux sujets au choix

① **Compte rendu objectif:** Vous avez décidé de passer un message aux parents qui laissent leurs enfant devant la télévision, faites le compte rendu objectif pour accomplir votre travail.

② **Sujet personnel:** Vous avez remarqué que les jeunes de votre génération s'habillent différemment que les jeunes des générations passées, croyez-vous qu'ils ont raison de porter ce genre de vêtements? Rédigez un court texte argumentatif dans lequel vous exprimez votre point de vue. Proposez trois arguments.

donc ce texte argumentatif qui s'intitule la télévision et les enfants. il extrait de trimestriel Janvier - Février Mars 2017 Sciences et Vie, l'idée générale de ce texte c'est l'impact de la télévision sur les enfants. D'abord: la télévision est mal pour les enfants surtout avant l'âge de l'école. Par ailleurs: la télévision peut le temps de les enfants et même l'intelligence. Enfin: donc il faut faire l'attention de la télévision sur les enfants et faire une chambre sans télévision.

② i. exprimer le impact de télévision
thème = télé

il contient 2 paragraphes.

Doc 41

II- Production écrite: Traitez l'un des deux sujets au choix

① **Compte rendu objectif:** Vous avez décidé de passer un message aux parents qui laissent leurs enfants devant la télévision, faites le compte rendu objectif pour accomplir votre travail.

② **Sujet personnel:** Vous avez remarqué que les jeunes de votre génération s'habillent différemment que les jeunes des générations passées, croyez-vous qu'ils ont raison de porter ce genre de vêtements? Rédigez un court texte argumentatif dans lequel vous exprimez votre point de vue. Proposez trois arguments.

Ce texte argumentatif qui s'intitule la télévision et l'enfant. Il ~~est~~ ^{est} extrait de N° 22 Trimestriel. Février, Mars 2017. Il contient deux paragraphes ^{l'auteur} ~~Il~~ ^{acc} ~~est~~ ^{acc} ~~parlé~~ ^{acc} sur l'effet de la télévision pour l'enfant.

L'auteur demande T.V

D'abord, il ~~considère~~ ^{considère} que la T.V est un moyen possède un esprit sur l'attention des enfants.

Ensuite, l'auteur ~~montre~~ ^{montre} que la T.V perturbe les enfants de 1 à 3 ans occupés à des jeux créatifs.

En plus, il défend de regarder la télévision avant les heures de l'école.

On recommande donc de ne pas exposer les enfants de moins de 3 ans. Enfin, il pense que les parents doivent de faire de T.V

Doc 42

II- Production écrite: Traitez l'un des deux sujets au choix

① **Compte rendu objectif:** Vous avez décidé de passer un message aux parents qui laissent leurs enfants devant la télévision, faites le compte rendu objectif pour accomplir votre travail.

② **Sujet personnel:** Vous avez remarqué que les jeunes de votre génération s'habillent différemment que les jeunes des générations passées, croyez-vous qu'ils ont raison de porter ce genre de vêtements? Rédigez un court texte argumentatif dans lequel vous exprimez votre point de vue. Proposez trois arguments.

dans le texte argumentatif qui s'intitule la télévision et les enfants, est ~~traité~~ ^{est} ~~de~~ ^{est} ~~l'~~ ^{est} ~~trimestriel~~ ^{est} ~~de~~ ^{est} ~~janvier-février~~ ^{est} ~~2017~~ ^{est} ~~science 8^{me}~~ ^{est} ~~il~~ ^{est} ~~contient~~ ^{est} ~~2~~ ^{est} ~~paragraphes~~ ^{est} ~~l'auteur~~ ^{est} ~~parle~~ ^{est} ~~sur~~ ^{est} ~~les~~ ^{est} ~~maux~~ ^{est} ~~faits~~ ^{est} ~~de~~ ^{est} ~~la~~ ^{est} ~~télévision~~ ^{est}

D'abord, il considère que la télévision ~~perdre~~ ^{perdre} ~~part~~ ^{part} ~~de~~ ^{de} ~~la~~ ^{de} ~~temps~~ ^{de} ~~qui~~ ^{de} ~~consacre~~ ^{de} ~~aux~~ ^{de} ~~autres~~ ^{de} ~~activités~~ ^{de}. D'une part, il ~~précise~~ ^{précise} que la télévision ~~elle~~ ^{est} ~~allume~~ ^{est} plusieurs heures par jour et il ~~conseille~~ ^{conseille} les enfants occupés à des jeux créatifs.

En effet, ~~elle~~ ^{est} ~~perdre~~ ^{perdre} l'attention de les enfants.

Enfin, l'auteur il défend la télévision ~~parce~~ ^{parce} ~~qu'elle~~ ^{est} ~~est~~ ^{est} ~~très~~ ^{est} ~~dangereuse~~ ^{est}.

Doc 43

III.1.9.15. Le sens des annotations

« Faits des efforts », « essaie de faire mieux », et plein d'autres remarques faites par les enseignants qui ne dépassaient pas le cadre verbal. Quand l'enseignant est engagé à mener de bout en bout sa mission, il verra certainement de la part de l'apprenant une réaction adéquate à ses attentes.

Les théories que nous avons cumulées sur les situations d'apprentissages nous indiquent qu'il faut revenir à la base du problème, ce qui est enfoui et ne pas se fier à ce qu'il affiche pour que la solution ne soit pas superficielle. Dans ce cas, nous nous interrogeons sur la valeur et l'objectif de ces remarques (Doc 38, 39, 44, 45) ? Et d'autre part, est ce que l'apprenant connaît déjà les principes qui le pousse à écrire ?

Avant de répondre à cette question, les chercheurs nous orientent sur un fait capital ; c'est que l'apprenant devrait manifester un intérêt à produire un écrit d'abord pour qu'il s'engage à le faire. Il devrait assimiler au préalable pourquoi écrire, pour qu'il puisse accepter le comment écrire.

Il faut que nous comprenions aussi que ce qu'a l'enseignant devant lui comme produit fini, représente pour l'apprenant une succession de phases autant pénible l'unes que les autres, afin qu'il puisse élaborer un texte aux normes exigées. Anticiper sur le sujet de la rédaction, penser l'intégralité du texte, identifier les idées puis les représentées en phrases cohérente, imaginer la réaction du récepteur en essayant d'adapter son écrit à la situation du lecteur. Tous sont des étapes pertinentes et obligées pour que l'apprenant arrive à réaliser un écrit.

Nous pensons donc que toute action d'enseignement de l'écrit (ou développer la compétence spécifique) devrait jalonner tous ces principes évoqués. De plus, il ne suffit pas de s'abstenir à ça, il faudrait aussi présenter à l'apprenant les outils et le matériel nécessaires et lui apprendre comment les exploiter dans les situations différentes, où il est appelé à les mobiliser.

Essai de faire meux que cela

Les avantages et les inconvénients de l'internet
L'internet est un réseau informatique qui rend accessible au public des services comme le courrier électronique et le monde virtuel. Elle est née en 1969 sous l'impulsion du département et la question posée, quels sont les avantages et inconvénients de l'internet? d'abord, les avantages de l'internet sont: l'existence de la vie perdue de plus, la cartographie. Enfin, les prédateurs sur l'internet et les inconvénients de l'internet. Néanmoins, il ya des inconvénients, quels sont:
Le courrier électronique simple et instantané.
Recherches des informations.
Catalogues en ligne en simultané.
Affronter des joueurs du monde entier.
en conclusion, on peut dire que l'internet est un bonno outil pour l'humanité.

Doc 44

Le travail n'est pas
de temps
sans des efforts

L'internet est un invention de monde moderne, il occupera une grande importance dans notre vie, mais elle est des avantages et des inconvénients donc la question qui se pose est: quel sont les méfaits et les bienfaits de l'internet?
D'abord, l'internet est un outil de communication par excellent à travers les sites sociaux comme le Facebook, Email, Twitter... etc.
Ensuite, est un instruments des recherches scientifique par les différents bibliothèques numériques.
De plus, il ya plusieurs méfaits, est un outil de perte de temps et tue l'intelligence, causant de nombreuses maladies.
Enfin, on peut dire que l'internet il ya deux côtés positif et l'autre négatif, mais on peut utiliser à la côté positif.

Doc 45

Nous pensons que l'apostille « essaie de faire mieux » ne s'accommode pas à l'ère de la centration sur l'apprenant. Évaluer sa rédaction n'échappe pas au principe de l'apprentissage, elle devrait toujours renfermer un objectif formatif. L'évaluation de l'écrit n'est pas la fin d'une séquence et ne clôt pas l'acquisition du savoir ; mais bien au contraire, nous supposons que c'est le début de l'apprentissage, et c'est maintenant que son sens prend forme. À propos du savoir et du savoir-faire, l'enseignant sait enfin ce que l'apprenant arrive à maîtriser et ce qu'il lui manque pour le faire. Il a des données sur ces besoins en outils et les carences en connaissance ; l'évaluation de l'écrit l'informe sur la stratégie mise en place par l'apprenant pour rédiger. Toutes ces ressources sont à la disposition à bon escient, à l'enseignant bien formé pour le faire. Tous ces pratiques évaluatives que nous venons d'inventorier, présente la formation des enseignant en devant de la scène. Une formation qui n'est pas en mesure d'honorer les besoins des enseignants pour gérer la classe en générale, et les situations d'écrits en particulier.

Conclusion

En fin de ce présent chapitre, nous avons pu soulever des fait plus pertinents les uns que les autres ; des faits qui alimentent amplement nos hypothèses. Et pour les accréditer, il est judicieux que nous revenions sur certaines réalités, sur le contrat didactique. Ce postulat définit les règles, parfois explicites mais le plus souvent tacites. Il détermine les responsabilités de chacun des partenaires à la situation. La réussite en apprentissage est relative à ce qui est évalué ; il est donc dans l'intérêt de l'apprenant de connaître ces règles. À cet effet, nous pourrions déduire que le contrat influence la plupart du temps la représentation de l'apprenant sur l'évaluation, au point où ce dernier ne conçoit pas la réponse selon la logique de la tâche, mais selon les attentes du correcteur.

La qualité du contrat influence considérablement la situation évaluative, nous pouvons lire dans la copie de l'apprenant ce qu'il est en mesure de faire. Alors que, pour celui qui vient de l'enseigner, il s'attend à ce qu'il soit en mesure de tout faire. Le contrat didactique ne propose pas des exceptions lors des examens, bien au contraire, il resserre plus fort les interactions des partenaires du champ pédagogique, ce qui va créer une tension à rendre les conditions extrêmement vigoureuses ; ou bien au contraire, ils vont exceptionnellement afficher un comportement d'oisiveté.

Arriver à communiquer c'est bien, et par écrit c'est encore mieux. Cette perspective nous pousse à insister sur un fait éminent, c'est quand l'enseignant corrige la production écrite

ne devrait pas encastrer sa pensée dans la logique qu'il s'agit de l'acquisition d'une composante, mais bien au-delà, c'est de toute une compétence communicative dont il est question.

Tout ce chemin faisant, de la formation initiale des professeurs du secondaire aux stages dispensés, et prospectant en cours le programme ainsi que le manuel, pour arriver aux évaluations de ces enseignants, nous permet de préférer que ni au sens de la formation, ni à la logique de la pratique que l'évaluation est accréditée de sa juste et vraie valeur.

CHAPITRE 2

Une réalité,
et des pratiques

Introduction

La langue française vient rejoindre la langue maternelle de l'apprenant algérien dès ses premières années de scolarité. De plus qu'il est censé lire en cette langue, il est appelé à faire preuve de compétence scripturale ; et ce tout au long de son cursus scolaire et même au-delà. Si le chemin vers la maîtrise de l'écrit est progressif et varié, il est évident qu'il ne soit pas toujours réussi. Il commence toujours par des mots simples, puis des phrases et se complexifient à mesure que l'apprenant échelonne les niveaux scolaires.

Si l'apprenant arrive à écrire des mots corrects ou construits des phrases isolées ne prouve nullement qu'il ait maîtrisé l'art de bien écrire, le plus probable qu'il en est qu'à ses rudiments. De l'autre côté, si l'enseignant ne porte sa correction que sur l'orthographe ou tout autre type d'activité linguistique au détriment du sens, nous force de dire qu'il est loin de puiser des théories de la didactique de l'écrit.

L'évaluation des écrits n'est pas une pratique en soi ; elle est autant décisive qu'informatrice pour l'apprenant. Bien que la production soit dans l'ensemble marginalement notée comme nous venons de voir au chapitre précédant, elle intervient dans la graduation des paliers scolaires de l'apprenant.

L'association entre la production écrite et la communication nous a toujours semblé évidente, allons jusqu'à dire arbitraire. La rédaction d'un écrit en n'importe quelle langue, pour tel ou tel objectif, peu importe ses ressources ou sa qualité ; elle demeure toujours un objet pour la communication. Cependant les pratiques enseignantes en ont un autre avis, en effet, nous avons trouvé une évaluation qui essaye de distinguer entre la rédaction et la communication ; alors qu'elle est censée forger un peu plus leur rapport. Une bonne évaluation de la production écrite est celle qui prodigue à l'apprenant la sensation qu'il a dûment produit un écrit, ou du moins il a essayé.

Nous avons fait de notre mieux pour que notre description des faits soit panoramique que possible. Si la présente recherche donnait la priorité à l'analyse des évaluations des productions écrites, l'objet était de circonscrire ces pratiques qui intègrent les caractéristiques susceptibles de répondre à notre interrogation sur la formation des enseignants en ce volet.

Par ailleurs, nous voyons dans la description de ces pratiques un appel fort et pressant pour une prise en charge formative au sujet de l'évaluation ; dont nous présumons qu'elle a d'abord perdu son sens, avant de perdre son objectivité.

Justement, nous voulions que notre recherche ait plus de crédibilité dans les résultats, et plus de fidélité dans les données. C'est pourquoi, nous essayons lors de l'expérimentation d'exploiter tous les moyens didactique et pédagogique disponible, afin de répondre à la condition que nous venions de poser. Nous envisageons à cet effet, de se construire une conception claire des pratiques enseignantes d'abord, à travers notre assistance aux différentes activités qui mènent à la production écrite ; ça ce qui est de l'observation. Pour l'expérimentation, nous allons procéder d'une évaluation par les pairs, suivie d'une remédiation effectuée selon le modèle de la classe inversé. Enfin, les résultats obtenus nous allons d'abord les soumettre à la règle de Gavini, puis les consolidés par un questionnaire destiné aux apprenants.

Pour ce dernier chapitre nous allons le disposer en deux hémisphères complémentaires. Nous allons consacrer le premier pour l'expérimentation effective au sein des huit classes sélectionnées parmi les vingt-neuf que nous avons déjà visité pour la collecte des données. Le deuxième vient harmonieusement corroborer le premier avec le questionnaire accompagné des réponses analysées et commentées des enseignants et des stagiaires.

III.2.1. La formation continue

Lorsque nous avons contacté les enseignants des lycées pour la collecte d'informations, nous avons su qu'ils n'ont pas bénéficié de formations en cours d'emploi, que ce soit de courtes durées ou celles qui se fait en demi-journée.

Nous avons fait exprès d'élargir notre champ d'investigation, car autant que la quantité nous est utile, la variété nous est indispensable. Faisant à cette mesure, nous avons pu déterminer les limites administratives de chaque circonscription. Au fait, il s'agit de deux zones, l'une se trouve à l'Ouest de M'sila (1^{ier} circonscription), et l'autre à l'Est (2^{ème} circonscription).

L'inconvénient est que ces deux zones se partage le même problème, un manque flagrant de ce qui est de la prise en charge formative. Il faut signaler que la première circonscription a vu la succession de trois inspecteurs pour ces trois dernières années. Chacun d'eux se présente avec une nouvelle méthode de travail, une nouvelle vision pédagogique. Nous insinuons par nouvelle, une méthode propre qui s'adhère à tel ou tel conception de l'apprentissage, à des pratiques pédagogiques qui diffèrent de celles qui la précèdent. L'inspecteur arrive avec des directives qu'au bout du compte, elles partent avec lui.

L'inspecteur qui est chargé de la deuxième circonscription, est stable dans le poste mais l'ampleur de la région qui est sous sa charge, avec un agenda plein de tâches administrative et pédagogique, il est dépassé.

Et c'est enfin l'enseignant qui se trouve discrédité de toute possibilité de formation et de rémunération. Pis encore, il y a des stagiaires qui attendent depuis deux ans leur titularisation. Dans toute cette situation de galère, c'est bien l'apprenant qui encaisse les conséquences. Au fait, devant chaque enseignement défaillant, il y a un apprentissage déficient. Puisque tous les retombées de l'enseignement, que ce soit de qualité ou piètre, trouvent ébauche dans l'apprentissage.

Autant pour l'initiale, l'enseignant ne peut s'en passer de la formation continue. Elle vient pour prendre le relais, comme elle a pour ambition de colmater les brèches occasionnées par celle qui l'a précédée. La formation continue, comme le reconnaissent la majorité des spécialistes de la didactique professionnelle a pour mission d'intégrer le fonctionnaire d'abord puis l'accompagner jusqu'à la retraite. Elle lui propose aide en cas de déroute, et soutient aux moments difficiles.

D'après la déclaration des enseignants interrogés sur la formation continue, ils signalent que la dernière prise de contact avec un formateur professionnel (l'inspecteur) date depuis deux ans, à l'occasion d'une demi-journée d'étude qui a pris pour objet « la correction de l'examen de baccalauréat ». Ce type de formation ne révèle en rien d'une bonne prise en charge de ces professionnels. Elle ne se résume qu'en une complémentarité à leur formation théorique, et loin de se rapporter à la pratique, du moment qu'une catégorie très restreinte d'enseignants expérimentés qui sont censés corriger le baccalauréat, ça d'une part et de l'autre, que ce soit pour les anciens ou les novices, ils affichent des priorités dans le besoin en formation.

Partons du principe que la formation des enseignants dépasse ce dernier pour retentir sur l'apprenant et la qualité de l'apprentissage qui lui est dispensé. Notre investigation au niveau de la formation des enseignants ne demeure pas vaine, puisque les données recueillies expriment la fragilité de la formation en générale ; et exceptionnellement à la production de l'écrit, ainsi qu'à l'évaluation de cette dernière. Cette formation peu satisfaisante (ressentie par les enseignants) se répercute sur l'appropriation de la langue par les apprenants, tant que l'enseignant n'est pas mis en adéquation avec les nouvelles recherches en rapport avec la matière.

Ce que nous avons décelé de la formation dont disposent actuellement les enseignants, prouve en partie l'échec de l'appropriation de la langue par le biais de la compétence productive de l'écrit. Nous avons pu soulever au chapitre précédant que l'évaluation de la production écrite des apprenants demeure une situation peu satisfaisante ; le seul refuge qui reste pour les enseignants est la correction des erreurs linguistiques surtout d'orthographe, en négligeant ainsi toutes les directives portées à ce domaine

III.2.2. Outils de référence

Afin de mener à bien notre expérimentation, nous aurons besoin d'outils pour consolider notre démarche et lui donner un aspect objectif.

Donc pour l'analyse de la pratique évaluative effectuée par les apprenants sur les copies de leurs camarades, ils auront à se référer à la liste des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation d'Odile et Jean Veslin, qui représente la prouesse d'une recherche méticuleuse au domaine de l'évaluation de la production écrite. Comme ils auront besoin aux « Questions pour évaluer les écrits » proposées par le Groupe EVA.

III.2.2.1. La sélection

Nous avons essayé d'être le plus objectif que possible dans le choix des lycées, en palliant toutes formes d'erreurs qui pourraient entraver notre travail ; des erreurs qui sont généralement liées aux préjugés. C'est pourquoi la bonne réputation de tel ou tel lycée, ainsi que son équipe pédagogique ne peuvent constituer des critères sur quoi pourrait reposer notre étude. Nous devons signaler que nous n'aurons pas à reprendre à chaque fois le nom complet des lycées mais nous allons nous contenter de faire usage de leurs noms usuels.

Il y'avait plusieurs contraintes qu'il fallait prendre en considération, la plus significatives d'entre elles et qui risquerait d'altérer notre travail, c'est bien les deux mois et demi de grève au début de la nouvelle année.

Les conséquences de cette grève nous ont obligés à réduire le nombre des séances pour notre expérimentation. Ainsi, après réaménagement de ces dernières, nous nous sommes résolus à la répartition suivante :

- **Le pré-expérimental ou l'observation**
 - Une séance de préparation à l'écrit.
 - Une séance de production écrite.
 - Une séance de compte rend.

- L'expérimentation

- Une séance de préparation à l'écrit avec une fraction de temps pour la présentation de la « liste des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation »⁴⁰⁷ (tableau 01) suivi des « Questions pour évaluer les écrits »⁴⁰⁸ (tableau 02).
- une séance de jumelage de la production écrite avec l'évaluation par les pairs.
- une séance de remédiation suivie de questionnaire pour les apprenants.

Vu l'énorme perturbation qu'ont subis les cours, nous nous sommes retrouvé dans l'obligation d'organiser notre travail de tel sorte qu'il n'altère pas la progression normale des séances de cours. Nous devons faire en sorte que notre expérimentation soit concomitante à l'agencement de la séquence. Une autre bonne raison qui nous pousse à travailler ainsi, c'est bien l'objectivité et la fiabilité des résultats escomptées en maintenant les mêmes conditions (programme et emploi du temps) et en opérant juste sur la méthode déployée. Œuvrant de la sorte, nous espérons minimiser ce facteur de perturbation qui risque d'affecter notre recherche.

Étant bien conscient de la situation des enseignants sélectionnés pour l'expérimentation, nous leur avons fait part que notre travail ne va pas entraver leur progression. Du fait que les moments consacrés à l'observation de la séance de préparation et production écrite, et celle du compte rendu vont suivre leurs cours normalement. Il nous reste dans ce cas, à consacrer un moment de la séance de préparation à l'écrit afin de présenter nos modèles pour l'évaluation. D'autant que, pour la production écrite qui va être instantanément suivie de l'évaluation par les pairs pendant la même séance.

La qualité de notre travail repose sur deux principaux plans ; à savoir la quantité et la variété des contextes expérimentaux. Partons de cette logique, nous avons fait de notre mieux pour que nos expériences soient faites aux quatre coins de la région de M'sila. À cet effet, quatre des huit lycées sélectionnés se trouvent au centre, tandis que les quatre restants se situent dans des zones limitrophes à la ville.

Nous avons opté pour cette disposition pour avoir des données variées et fiables concernant d'abord les acquis des apprenants, et ensuite voir l'impact de notre expérience sur ces acquis.

⁴⁰⁷ Odile veslin & Jean Veslin. op.cit. p.105. ou voir les annexes, p 447.

⁴⁰⁸ Groupe EVA (b), op.cit. p. 57. ou voir les annexes, p. 448.

Pour chaque établissement lieu d'expérimentation nous avons dressé une fiche technique, qui comporte une liste d'items, d'ordre général sur le lycée afin que nous soyons le plus précis que possible dans sa représentation. Nous avons besoin aussi de données fiables sur la classe.

Fiche technique

Lycée : Abd El-Majid Allahoum

- **Nombre d'élèves :** 841
- **Nombre de classes :** 32
- **Les filières :** Sciences expérimentales- Gestion et économie – Langues étrangères – Lettres et philosophie – Mathématique- Math technique
- **Nombre de classes filière Sciences expérimentales 2^{ième} AS :** 02
- **Nombre d'enseignants de Français :** 07

L'enseignant(e) chargé(e) de l'expérimentation.

- **Nombre d'années passées dans la profession :** 08
- **Grade :** P.E.S
- **Nombre d'élèves en classe cible : filles :** 26 **Garçons :** 15

Présentation de l'établissement :

L'établissement se trouve dans une localité retiré vers le coté Est de la ville. C'est une région en plein extension. Vu que le lycée le plus proche se trouve distant de deux kilomètre, elle accueille chaque année un nombre impressionnant d'apprenants qui viennent des CEM avoisinant. Malgré que ces derniers ont suivi une scolarité normale, l'enseignante de français se plaint de leurs acquis linguistiques.

Fiche technique

Lycée : Othmane Ibn Affane

- **Nombre d'élèves :** 706
- **Nombre de classes :** 23
- **Les filières :** Sciences expérimentales- Gestion et économie – Langues étrangères – Lettres et philosophie – Mathématique.
- **Nombre de classes filière Sciences expérimentales 2^{ième} AS :** 03
- **Nombre d'enseignants de Français :** 06

L'enseignant(e) chargé(e) de l'expérimentation.

- **Nombre d'années passées dans la profession :** 11
- **Grade :** P.E.S Principale
- **Nombre d'élèves en classe cible : filles :** 21 **Garçons :** 17

Présentation de l'établissement :

Il est l'un des trois anciens lycées de la ville. Il se trouve en retrait vers le Sud. Le nombre des scolarisés est considérable. Vu la variété des filières qu'il propose pour l'enseignement. Les apprenants sont issus de milieux variés avec une tendance à la concurrence. Sa réputation la tient aussi grâce la rigueur des CEM avoisinants.

Fiche technique

Lycée : Saoudi Abd El-Hamid

- **Nombre d'élèves :** 657
- **Nombre de classes :** 23
- **Les filières :** Sciences expérimentales- Gestion et économie – Langues étrangères – Lettres et philosophie.
- **Nombre de classes filière Sciences expérimentales 2^{ième} AS :** 03
- **Nombre d'enseignants de Français :** 05

L'enseignant(e) chargé(e) de l'expérimentation.

- **Nombre d'années passées dans la profession :** 12
- **Grade :** P.E.S Principale
- **Nombre d'élèves en classe cible : filles :** 18 **Garçons :** 12

Présentation de l'établissement :

Ce lycée se trouve dans une zone semi urbaine qui tend à s'étendre vers l'Ouest. La plupart des apprenants sont des nouveaux arrivants. Ils sont très hétérogène issu de famille de fonctionnaire dans leurs majorité. Son emplacement est stratégique, il a permis aux apprenant de se déplacer d'un peu moins d'un Kilomètre pour se rendre à cet établissement.

Fiche technique

Lycée : Al-Raid Nour Eddine Sahraoui.

- **Nombre d'élèves :** 124
- **Nombre de classes :** 06
- **Les filières :** Sciences expérimentales - Lettres et philosophie.
- **Nombre de classes filière Sciences expérimentales 2^{ième} AS :** 02
- **Nombre d'enseignants de Français :** 02

L'enseignant(e) chargé(e) de l'expérimentation.

- **Nombre d'années passées dans la profession :** 08
- **Grade :** P.E.S
- **Nombre d'élèves en classe cible : filles :** 12 **Garçons :** 07

Présentation de l'établissement :

Il se trouve au Nord du chef-lieu de M'sila. Ce lycée n'est qu'à ça deuxième année de l'inauguration. Il est entouré d'immeubles récemment bâtis, ainsi dire que les locataires sont dans leurs majorité des jeunes. La plupart d'entre eux sont des fonctionnaires cultivés. Ils s'intéressent de près à la scolarité de leurs enfants.

Fiche technique

Lycée : Salah Eddine El-Ayoub

- **Nombre d'élèves :** 480
- **Nombre de classes :** 22
- **Les filières :** Sciences expérimentales- Gestion et économie – Langues étrangères – Lettres et philosophie – Mathématique- Math technique
- **Nombre de classes filière Sciences expérimentales 2^{ième} AS :** 02
- **Nombre d'enseignants de Français :** 05

L'enseignant(e) chargé(e) de l'expérimentation.

- **Nombre d'années passées dans la profession :** 12
- **Grade :** P.E.S Principale
- **Nombre d'élèves en classe cible : filles :** 10 **Garçons :** 12

Présentation de l'établissement :

Ce lycée est au centre de la ville du côté Nord. Il partage une zone avec un autre lycée, afin de répondre au surpeuplement de la localité. Les apprenants sont moyennement motivés pour le français, selon les propos de leur enseignante.

Fiche technique

Lycée : Ahmed Benmohamed Yahia El-Makari

- **Nombre d'élèves :** 580
- **Nombre de classes :** 21
- **Les filières :** Sciences expérimentales- Gestion et économie – Langues étrangères – Lettres et philosophie – Mathématique- Math technique
- **Nombre de classes filière Sciences expérimentales 2^{ième} AS :** 02
- **Nombre d'enseignants de Français :** 05

L'enseignant(e) chargé(e) de l'expérimentation.

- **Nombre d'années passées dans la profession :** 10
- **Grade :** P.E.S Principal
- **Nombre d'élèves en classe cible : filles :** 19 **Garçons :** 14

Présentation de l'établissement :

Il est limitrophe au lycée (Salah Eddine El-Ayoubi). Ça n'empêche qu'il est fréquenté par un grand nombre d'apprenants pour deux raisons ; la première revient au taux élevé d'habitants de cette zone. La seconde, c'est qu'il est parmi les plus anciens, avec un encadrement très apprécié par les parents d'élèves, à cause de leur professionnalisme.

Fiche technique

Lycée : Djaber Ibn Hayane

- **Nombre d'élèves :** 763
- **Nombre de classes :** 26
- **Les filières :** Sciences expérimentales- Gestion et économie – Langues étrangères – Lettres et philosophie – Mathématique- Math technique
- **Nombre de classes filière Sciences expérimentales 2^{ième} AS :** 02
- **Nombre d'enseignants de Français :** 07

L'enseignant(e) chargé(e) de l'expérimentation.

- **Nombre d'années passées dans la profession :** 10
- **Grade :** P.E.S Principal
- **Nombre d'élèves en classe cible : filles :** 14 **Garçons :** 14

Présentation de l'établissement :

Il se trouve un peu au centre de la ville, il est beaucoup plus reconnu par sa rigueur. Le type enseignement dispensé aux filières techniques, fait qu'il est équipé de matériels de grandes qualités. Son aménagement et les services qu'il propose font qu'il soit un centre de correction au baccalauréat.

Fiche technique

Lycée : Ibrahim Ibn EL-Aghlab El-Tamimi

- **Nombre d'élèves :** 845
- **Nombre de classes :** 28
- **Les filières :** Sciences expérimentales- Gestion et économie – Lettres Langues étrangères – Lettres et philosophie –Génie civil
- **Nombre de classes filière Sciences expérimentales 2^{ième} AS :** 02
- **Nombre d'enseignants de Français :** 06

L'enseignant(e) chargé(e) de l'expérimentation.

- **Nombre d'années passées dans la profession :** 05
- **Grade :** P.E.S
- **Nombre d'élèves en classe cible : filles :** 19 **Garçons :** 10

Présentation de l'établissement :

Ce lycée est au beau milieu de la ville, connu depuis longtemps par sa réputation faite par des élites des deux côté ; enseignants et apprenant. Ces derniers sont motivés et bien cultivés. L'enseignante nous a fait part qu'un autre point les caractérise aussi, c'est bien la concurrence pour une image de marque.

III.2.3. Le pré-expérimentale ou l'observation

La rigueur et la validité de notre expérimentation repose sur cette marge d'erreur que nous voulions à tout prix minimiser. Le travail à faire alors est de recueillir assez d'informations possibles sur l'objet à étudier.

III.2.3.1. La préparation à l'écrit

Comme il est convenu avec les enseignants, nous nous sommes présenté pour la première fois en classe afin d'assister à une séance de préparation à l'écrit. C'est un moment délicat et primordial pour rédiger, sa valeur dépend de son contenu.

Notre premier contact a été établi avec les apprenants du lycée EL-Makari. Il faut dire que notre objectif, à part l'observation c'était d'apaiser cette sensation de gêne chez les apprenants (en les habituant de notre présence). Ainsi, il est fort probable que la phase expérimentale va se faire dans des conditions les plus favorables.

La priorité donnée au texte lu, l'enseignante (Samia) revient brièvement sur les principales étapes qui ont marquées l'exploitation du texte. Elle a commencé par un remue-méninges sous forme de questions pour rappeler « *Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique. (p.24)* ».

L'action bilatérale entre l'enseignante et ses apprenants dominait les interactions en classe. Elle posait successivement des questions qui portaient chacune sur une idée pertinente ou un paragraphe. Quand la question n'est pas assimilée elle la reformule, mais l'inconvénient est quand la progression risque de prendre une autre tournure ou de s'arrêter, elle intervient par un brin de la réponse pour reprendre l'itinéraire tracé en amont afin d'atteindre l'objectif du cours.

Nous avons constaté qu'en cours de ce travail, l'enseignante s'arrêtait sur quelques mots clés tirés des réponses, et demande aux apprenants de trouver leurs sens avant qu'elle les mentionnait au tableau.

- le thème : La protection des plantes, cultivées la protection biologique
- Commentaire sur le titre : Démontrer, prouver comment la lutte biologique protège les plantes cultivées.

L'étape suivante est focalisée sur le mode conditionnel, toujours l'enseignante revient au texte et pousse les apprenants à se rappeler de certaines tournures en portant l'intérêt sur le verbe. Elle insistait en parallèle sur l'énonciateur et à qui est destiné l'énoncé.

Avant de procéder à la production écrite, l'enseignante présente un exercice que les apprenants devaient le résoudre puis le porter au cahier.

Exercice 02 : En vous inspirant de l'exemple suivant, complétez les Propositions manquantes :

Tout homme est mortel
Or, je suis un homme
Donc, je suis mortel

Un corps est en mouvement ou au repos
Or tel corps.....
Donc, il est au repos

Tous les métaux conduisent l'électricité
Or le cuivre est un métal
Donc.....

Tous les arbres verts.....
Or le chêne est arbre vert
Donc le chêne est un arbre chlorophyllien

Une fois que toutes ces étapes ont été réalisées, l'enseignante s'est aperçu qu'elles prirent plus de temps qu'il en fallait. Ça devait normalement se faire en une demi-heure, alors qu'elles ont pris presque cinquante minutes. Ce qui nous a obligés de promouvoir une séance supplémentaire pour la production écrite.

Nous nous sommes rendus dans la même journée au lycée avoisinant Salah Eddine, nous avons fait de sorte que le la séance ne soit pas perturbé par notre présence. L'activité de l'enseignante (Saida) dominait la classe, elle pratiquait le gestuel d'une manière plus que normal pour se faire comprendre. L'activité de préparation à l'écrit suit les mêmes étapes que celle de la précédente l'enseignante, sauf pour l'exercice d'application, elle a proposé un autre.

Activité n°02 :

Voici donnés dans le désordre les éléments d'une expérience menée par Jenner. Rétablissez les étapes de cette expérience.

- 1- Etait- ce vrai ?
- 2- Non seulement le petit garçon n'a pas été malade mais il n'a plus été possible de lui faire avoir la variole.
- 3- Edouard Jenner veut s'en assurer. Le 14 mai 1796 il place dans le bras d'un petit garçon le liquide qui coulait des plaies des vaches malades.
- 4- Jenner venait d'inventer la vaccination.
- 5- Un jour, Jenner s'aperçoit que les fermiers des environs n'avaient jamais cette maladie. C'était, disaient-ils, à cause de la vaccine, la variole des vaches qu'ils avaient attrapée. Ils affirmaient que cette maladie n'était pas grave pour l'homme et qu'après en être guéri on avait plus jamais la variole.
- 6- Le docteur Jenner, un médecin anglais devait souvent soigner des gens qui avaient attrapé la variole. Cette terrible maladie tuait beaucoup vers 1800 et ceux qui en étaient guéris gardaient de très laides cicatrices toute leur vie.

À l'après-midi de la même journée, nous nous sommes présentés à une classe de l'établissement Ibrahim Ibn EL-Aghlab. Les démarches de travail étaient presque identiques, à différence près concernant la gestion du temps et la qualité des interactions en classe. D'autant pour la séance de production écrite a été reporté.

Il faut signaler que l'emploi du temps des enseignants se rapprochaient tellement que certaines séances de production écrite se chevauchaient. Force de faire alors, est de les aménager, c'est-à-dire nous avons dû assister à une séance de préparation à l'écrit avec les classes des lycées : EL-Makari ; Ibrahim Ibn EL-Aghlab ; Salah Eddine.

Nous allons faire en sorte d'assister aux séances de production écrite aux lycées : Abd El-Majid Allahoum ; Othmane Ibn Affane ; Saoudi Abd El-Hamid ; Nour Eddine Sahraoui ; Djaber Ibn Hayane.

- **La synthèse**

Nous avons constaté lors de la première séance de travail, qu'il y avait une activité bilatérale entre enseignant et apprenant. Il s'agit ici d'une procédure la plus commune de ce que nous sachions à titre de notre expérience personnel sur le terrain.

Bien que nous sommes dans une période où l'approche qui repose sur l'action de l'apprenant est en vogue, une période où le discours sur la compétence de l'apprenant envahi les écrits scientifiques et anime quotidiennement les débats disciplinaires ; devant cet envahissement théorique de la scène éducative, nous nous attendions que l'interaction en classe soit de type trilatéral, si ce n'est multilatéral.

Nous avons constaté aussi un autre cas qui ne manque pas d'intérêt au précédent, principalement lors des interactions en classe l'enseignant précipite les réponses, et celle qui était formulé avec hésitation avait droit à un brin de la réponse. À cet effet, nous nous sommes adressés à l'enseignante pour plus ample explication sur cette pratique. C'est alors qu'elle nous a informés que le temps imparti à la séance est insuffisant. C'est-à-dire, faire le partage entre deux activités telles ; la préparation à l'écrit et la production écrite dans ce laps de temps, c'était presque impossible.

III.2.3.2. La production écrite

Étant donné que la majorité des étapes pour produire un écrit ont été effectués lors de la séance précédente, l'enseignant (Ibrahim) du lycée Othman ne va pas s'attarder sur les détails, il n'a fait qu'un court rappel. L'enseignant a commencé par l'exploitation des connaissances requises à la tâche qu'ils ont réalisée.

En procédant par question-réponse, l'enseignant a positionné la discussion selon un itinéraire dressé à cet effet. Sa progression dans les idées du texte lu (« Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique » (p.24)) lui ont permis d'arriver à son but qui consiste à :

- rappel du titre
- déterminer le but de l'auteur ?
- identifier la discipline citée dans le texte ?
- d'élargir les connaissances des apprenants en évoquant d'autres disciplines.
- identifier la nature des verbes utilisés ?
- citer d'autres verbes d'action.
- faire surgir les articulateurs chronologiques.

Après avoir terminé cette procédure, l'enseignant a proposé un sujet aux apprenants.

- « Notre monde est en développement continu très rapide qui rend la vie de l'homme de plus en plus confortable, mais il risque aussi d'entraîner des inconvénients déplorables. »
- rédigez un texte argumentatif d'une vingtaine de lignes dans lequel vous présentez les avantages et les inconvénients du progrès.
- votre thèse doit comporter deux ou trois arguments et des exemples pour chacun.

Cette première phase a pris vingt minutes. Pour le reste du temps de la séance, l'apprenant va devoir écrire un texte sur une feuille de brouillon, puis les vingt minutes qui restent sont consacrées à la rédaction sur le propre. Pendant ce temps, l'enseignant faisait la ronde entre les rangs en donnant des remarques sur la mise en page, la disposition des articulateurs, et insistait sur le respect de la consigne, etc.

Une fois la séance terminée, nous nous sommes rendus directement au lycée Djaber Ibn Hayane. Le problème de la disposition des mêmes séances au même temps nous obligeait à choisir des établissements rapprochés pour que nous puissions nous déplacer rapidement entre eux.

Une fois entré en classe, la séance vient juste de commencer. Comme de coutume, l'enseignante (Asma) a fait un rappel sur les points abordés en lecture du texte. Elle portait au tableau au même moment que l'un des apprenants apporte un indice substantiel, comme pour les connecteurs et les verbes.

Après avoir passée quinze minutes de rappel, l'enseignante a sollicité quelques apprenants à lire le sujet mentionné au tableau, puis elle a demandé à toute la classe de rédiger le texte en suivant les étapes d'un texte argumentatif.

Le sujet : « la technologie a bouleversé le monde, toutes ces découvertes ont rendu la vie de certains hommes paisible, alors que pour d'autres, elles l'ont rendu pénible. »

- rédigez un texte argumentatif de quelques lignes dans lequel vous présentez les avantages et les inconvénients de la technologie. .
- justifiez votre thèse à l'aide d'arguments et d'exemples.

La journée suivante nous l'avons passé entre les trois lycées :

- Abd El-Majid Allahoum ; - Saoudi Abd El-Hamid ; - Nour Eddine Sahraoui

Nous avons remarqué que les mêmes étapes ont été abordées par tous les enseignants. Il s'agit de la préparation à la rédaction qui est précédée par le rappel des caractéristiques du texte argumentatif, en prenant comme référence pour ce dernier le texte de la séance de lecture.

III.2.3.3. Le compte rendu

Nous avons consulté au préalable des enseignants qui ne font pas partie de notre sélection pour avoir une représentation claire des pratiques en cette séance. Leurs descriptions de la procédure qu'il faut entreprendre lors du compte rendu étaient presque identiques. Nous avons eu alors l'idée qu'il s'agit d'un geste machinal, c'est-à-dire que l'enseignant commence par la présentation du sujet, suivi d'une correction de quelques erreurs, et à la fin c'est l'amélioration d'un texte choisi.

Mener d'une représentation sur la stratégie qui va être adoptée, nous sommes revenus au lycée Ibrahim Ibn EL-Aghlab afin de la confronté avec la réalité. Une fois en classe l'enseignante commençait par la distribution des copies corrigées. Ensuite, elle a repris au tableau le sujet de la production suivi d'un texte. Ensuite, elle a demandé à quelques apprenants de lire le sujet.

À l'étape suivante, l'enseignante présentait au tableau des mots mal orthographiés, c'est là que l'interaction commençait. Avant même de poser la question ou formuler une demande, les apprenants commençaient à lever le doigt pour répondre, et machinalement elle donne la parole à un d'entre eux pour corriger l'erreur. Ainsi, à tour de rôle des apprenants passaient au tableau pour les rectifier.

L'exercice suivant consiste à améliorer le texte écrit au tableau en trois étapes successives. Lors de la première étape, l'enseignante a lu le texte suivi de trois apprenants. La deuxième étape est très significative, elle est considérée comme le centre de cette activité ; l'enseignante lit la phrase cible puis demande aux apprenants de proposer des idées, des suggestions, de lui apporter des modifications en commençant par le sens des mots. Cette modification peut même atteindre toute la phrase en gardant le sens.

Une fois que la phrase est bien structurée, elle demande à trois apprenants de la répéter pendant qu'elle l'écrit au tableau. La stratégie est la même pour tous le texte, quoique, lorsqu'ils n'arrivaient pas à suggérer des rectifications pertinentes ou adéquates avec le sujet, l'enseignante intervient en tentant de stimuler leurs connaissances avec des repères, sinon elle finit par apporter elle-même les modifications nécessaires.

La dernière étape qui marque la fin de ce travail et la lecture générale du texte. Toute cette procédure a pris presque quarante-cinq minutes de temps. Ce qui reste de la séance est laissé pour porter le texte sur le cahier.

Jours après jours, le monde atteste un développement remarquable à cause ^{de} toutes les avancées technologiques, les nouveaux modèles de communication... etc. Une controverse a été créée entre deux parties, les uns qui sont pour ce progrès et les autres qui sont contre.

D'abord, les partisans soutiennent que l'homme est habitué à son bien de consommation, à son confort, à la rapidité des déplacements et des communications et il demande plus. Ensuite, il est dans la maturité de l'être humain, de développer la technologie pour découvrir mieux l'univers pour améliorer sa vie. Par exemple, faire le shopping en ligne permet aux gens d'acheter leur besoin à moindre de temps. Il est exacte que le progrès technique a beaucoup d'avantages mais ~~il~~ il ne faut pas dire que n'a pas d'inconvénient, comme

les adversaires de ce cas pensent, ce progrès a bouleversé les relations sociales par exemple préférer envoyer un texto que d'aller voir la personne concernée. En outre, le mal vient du fait que l'homme n'a pas su gérer le progrès il faut réfléchir à des solutions pour la sauvegarde de notre planète du réchauffement climatique.

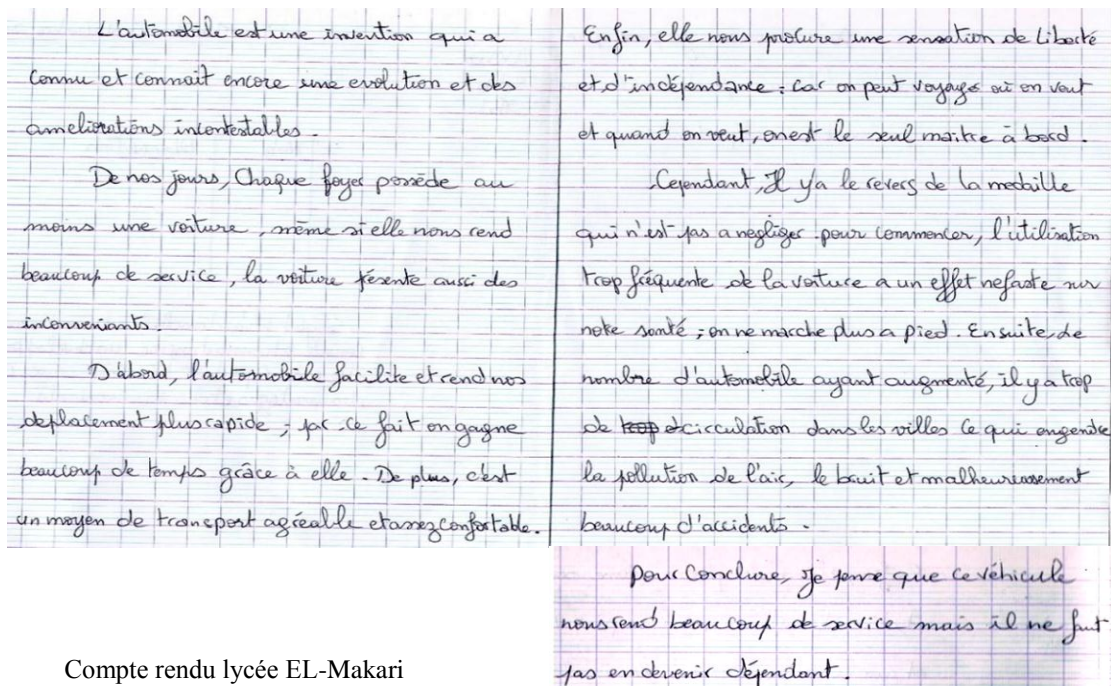
En conclusion, la technologie est quelque chose de bien, à condition d'être correctement utilisée.

Afin de bien gérer notre emploi du temps, nous nous sommes présentés au lycée EL-Makari pour une séance de compte rendu. Nous avons constaté que certaines pratiques, pourtant elles n'ont de rapport qu'avec la profession, à force de les répéter elles deviennent une deuxième nature. L'enseignante a débuté la séance par un rappel sur le thème, elle l'a suivi d'un petit aperçu sur le plan du travail et la conception des arguments.

Elle a poursuivi sa stratégie par la présentation de quelques mots qui contiennent des erreurs avec un court texte pas bien conçu. Ainsi, en s'adressant aux apprenants elle leurs a demandé de proposer des corrections aux mots ainsi qu'au texte. Le thème abordé pour ce dernier était l'intérêt de la voiture. Entre le profit qu'elle offre à l'individu et les risques qu'elle peut engendrer, des arguments viennent de la part des apprenants pour modifier d'abord, et enrichir ensuite le texte de départ.

À ce moment, nous avons constaté qu'un groupuscule commençait de réagir à la demande de l'enseignante afin de rectifier les mots. Puis, ils enchaînaient sur le texte. Pendant cette activité, l'enseignante animait bien sa classe ; elle poussait les apprenants à proposer des phrases pour qu'elle puisse choisir la plus compatible. Il y'avait toujours ce problème de cohérence et de cohésion entre les propositions élaborées et celles du texte.

Les moments où les apprenants sont vraiment gênés et n'arrivaient pas à trouver une phrase qui convient l'enseignante proposait la première partie et laisse le soin aux apprenants de la compléter. Au bout d'une dizaine de ligne, ils concluaient le texte et reviennent sur quelques lectures rapides et globales.



Compte rendu lycée EL-Makari

Notre programme pour l'après-midi était le lycée de Salah Eddine. À l'instar, des démarches entreprises par les autres professeurs, celle-ci s'organisait plus ou moins différemment. En distribuant les copies de production écrite, l'enseignante formulait verbalement des appréciations au profit de certains apprenants et émettait au même temps des remarques à l'encontre des autres. Elle s'arrêtait un instant pour corriger sur table une ou deux erreurs qui ne devrait pas être faite à son avis ; nous supposons qu'il s'agit des erreurs de maladresses.

Une fois le paquet terminé, l'enseignante enchaine sur les erreurs au tableau. Elle mentionne les plus marquantes, celle dont le cours a été récemment fait. Elle affichait un air d'insatisfaction en corrigeant les erreurs, elle conseillait les apprenants de revenir aux cours pour ne pas faire des erreurs pareilles.

L'étape suivant consiste à enrichir un texte tiré de l'une des productions considérées comme moyenne afin de lui apporter des améliorations. Pour le reste de l'exercice, c'est identique aux manœuvres recensées auprès des autres professeurs avec un style propre à chacun.

Nous avons remarqué que l'enseignante dirigeait la progression vers un point déterminé d'avance ; par conséquent, le travail n'était pas facile pour les apprenants qui trouvaient que leurs propositions se modifiaient la plupart du temps. Il faut admettre que la séance de traitement a pris beaucoup de temps à cause de l'exigence de l'enseignante ; ce qui fait qu'ils n'ont pas parvenu à reprendre sur le cahier le modèle fini. Nous étions obligés donc de récupérer la fiche pédagogique de la séance en cours afin de terminer notre travail.

- Le sujet : « La découverte de l'internet a révolutionné le monde. Les échanges technologiques, sociaux et économiques sont devenus plus faciles et rapides au même temps. Il est aussi efficace et pas cher. Cependant, il représente aussi un danger pour la société. »
 - Rédigez un texte argumentatif en 15 lignes dans lequel vous présentez les avantages et les inconvénients de l'internet.
 - Fait usage de deux arguments et des exemples pour justifier votre thèse.

- Le modèle amélioré :

La technologie a bénéficié d'un moyen efficace qui a révolutionné le monde. Depuis la découverte de l'internet tout a changé : l'administration offre des services plus rapidement, les sociétés sont devenues plus productives, l'école et les universités peuvent accéder à l'information facilement.

L'internet est d'abord un moyen très efficace pour la communication, on peut se voir et discuter malgré la distance qui nous sépare. Il est aussi un moyen pour faire la recherche et réparer des exposés. Il est surtout un moyen de divertissement, on y trouve des jeux, des films et plein de choses agréables.

Cependant, l'internet est un véritable danger si on ne sait pas comme s'en servir. Il y'a des gens qui envoient des virus pour pirater les sociétés. Il y'a aussi des jeux dangereux pour les enfants.

Aujourd'hui l'internet se trouve partout, dans les sociétés, dans les établissements scolaires et même dans les maisons. Enfin, l'internet reste un outil pour ceux qui savent s'en servir.

- **La synthèse**

La séance de production écrite est un moment particulièrement délicat pour l'apprenant, il va s'écarter un peu du spectre de l'apprentissage pour s'approcher à celui de la production. Ce passage est véhiculé par des compétences spécifiques telles : linguistique, socioculturelle, référentielle et discursive. En tout, il va devoir mobiliser des savoirs et des savoirs faire pour rédiger un texte.

Notre présence aux séances de préparation puis de la production de l'écrit a été très fructueuse pour notre recherche. Nous avons observé de près les pratiques enseignantes en ces moments. Et ce que nous avons constaté attestent d'une certaine manière nos hypothèses sur la formation des enseignants et ses retombés sur la gestion de la classe, de même que l'impact des pratiques évaluative sur l'appropriation de la compétence scripturale de l'apprenant.

Ce que nous avons relevé de ces situations vécues ne relève pas de certaines pratiques isolées, mais elles demeurent les points communs entre les enseignants. À cet effet, nous avons pensé qu'il serait judicieux de rassembler nos remarques et en faire une synthèse.

- Nous avons constaté lors de la production écrite qu'un bon nombre d'apprenants ne font pas bon usage du brouillon et de la relecture. Nous pensons que cette

insouciance pourrait être l'une des principales causes de l'échec dans l'acquisition de la compétence scripturale.

- Peu d'apprenants qui utilisent le dictionnaire, et encore non pas pour la synonymie mais la traduction arabe - français. Ce qui fait que l'enseignant est sollicité à plusieurs reprises, d'autant que ce n'est pas fréquent qu'il les incite à l'usage du dictionnaire.
- Pour préparer les apprenants à la production écrite, l'enseignant revient méthodiquement au texte lu en exploitant les arguments et les exemples avancés par l'auteur. Il se contente de citer ces derniers alors qu'il devrait sortir du contexte du texte et inciter les apprenants à proposer des exemples des situations réelles.
- Lors du compte rendu nous avons constaté que l'enseignant repêchait les erreurs d'orthographe et les reprenait au tableau. La correction se faisait désormais par quelques apprenants, et toujours les mêmes, alors que dans le cas échéant c'est l'enseignant qui intervenait pour la faire. L'attitude de ce dernier a poussé le reste des apprenants à n'afficher aucun intérêt pour ce travail. Nous avons demandé par conséquent au professeur s'il était possible d'intégrer les autres apprenants à la correction. Il a répliqué que ce n'est pas vraiment important vu que :
 - Le temps est très limité, et il fallait passer à d'autres choses plus importantes.
 - Ce sont des erreurs fréquentes

Bien au contraire, nous pensons que surtout que ces erreurs sont fréquentes qu'il fallait leurs accordaient plus d'attentions. Désormais, les recherches actuelles ont tendance à lier la correction de l'erreur à l'apprentissage. L'exploitation de ladite erreur ne demeure plus une perspective théorique de la formation des enseignants, elle l'a bien dépassé pour trouver refuge dans la pratique quotidienne de l'enseignant averti.

Nous avons appris que les apprenants ont bénéficié d'un document qui leur permet d'interpréter les abréviations qui jonchent leurs écrits. Mais en réalité, une fois que l'apprenant récupère sa copie de production écrite corrigée la met de côté et il n'y revient qu'après l'insistance de l'enseignant pour la correction.

→ **Code de la correction :**

Code	Désignation	Explication
Acc	<i>Erreur d'accord</i>	- Verbe avec son sujet - Singulier / pluriel - Masculin / féminin
Conj	<i>Erreur de conjugaison</i>	- Verbe bien accordé mais mal conjugué
G	<i>Genre</i>	- confusion masculin / féminin
Lex	<i>lexique</i>	- Mot n'a pas de sens - Mot qui n'existe pas
Orth	<i>Erreur d'orthographe</i>	- Mot mal orthographié - Absence d'accent - Mot mal abrégé - Majuscule / minuscule
P	<i>Erreur de ponctuation</i>	- Manque de ponctuation - Ponctuation inappropriée.
Rép	<i>Répétition</i>	/
Syn	<i>Erreur de syntaxe</i>	- Erreur dans l'ordre des mots (phrase mal structurée) - Auxiliaires mal choisis - Erreur de choix des articles et des prépositions - Absence des articles et des prépositions
V	<i>Mot qui manque / phrase incomplète</i>	/

- Lors du compte rendu, l'amélioration du modèle est principalement l'œuvre des apprenants, ils sont appelés à canaliser leurs connaissances préalables au thème abordé. Il peut paraître que cette tâche est facile puisque le prototype est disponible et il ne suffit que de lui apporter des arguments et des exemples en plus. Alors qu'en réalité, c'est un travail qui nécessite un savoir et un savoir-faire développés pendant tout un cursus, du fait que les propositions que l'apprenant va rajouter doivent être cohérentes à un contexte qui n'est pas le sien. Encore, il faut rajouter certains paramètres qui rendent sa tâche plus difficile à gérer :
 - Un temps très restreint pour faire le rappel aux informations, les organiser et les adapter aux ressources disponibles.
 - Tout est régi dans un espace virtuel, l'apprenant ne dispose pas d'outils qui lui facilitent l'appréhension et la maîtrise des données du modèle.
- Les enseignants ne se rendent pas compte que pour arriver à gérer toute la complexité de la situation à laquelle il est exposé, l'apprenant doit développer une activité cognitive de grande envergure. Ainsi, si l'apprenant affiche une incapacité de répondre aux attentes de l'enseignant, nous avons constaté que ce dernier manifeste des procédures non attestés à l'ordre de ces situations. Le cas de proposer des brins de phrase qui oriente et limite le champ de l'expression de l'apprenant. Ces bouts de phrases engendrent aussi des propositions courtes qui entravent la

fluidité du texte. Cette procédure limite aussi l'enrichissement et l'exploitation des connecteurs, de conjonctions et de toutes autres marques de cohérence et de cohésion.

III.2.4. L'expérimentation

Une fois que la phase d'observation terminée, nous avons mis de l'ordre dans notre travail en revenant sur nos notes. Ce que nous avons tiré comme observations va être exploité pour l'expérimentation ainsi que pour l'analyse des réponses du questionnaire.

Il faut rappeler que le problème de l'emploi du temps a été toujours posé. Ce qui nous a obligés d'agir d'une manière particulière ; qui consiste de sélectionner parmi les huit lycées avec lequel nous allons travailler en présentiel. À cette cause, la sélection doit répondre aux paramètres suivants :

- 1- Pour que nous puissions assister à la même séance, la production écrite par exemple ; elle doit être programmée différemment d'un lycée à un autre.
- 2- Les établissements pilotes doivent être disposés sur la même trajectoire.
- 3- Faire un amalgame entre les lycées du centre et ceux de la périphérie.

Ainsi soit-il, nous avons opté pour les établissements suivants en respectant l'ordre :

La première journée : EL-Makari - Salah Eddine - Nour Eddine Sahraoui

La deuxième journée : Othmane Ibn Affane - Djaber Ibn Hayane - Saoudi Abd El-Hamid

Pour les deux établissements EL-Aghlab et Abd El-Majid Allahoum, nous allons récupérer les données au prêt des enseignantes.

III.2.4.1. La présentation des outils

Étant donné que les autres séances, telles la compréhension de l'écrit et les points de langue ne représentent pas une raison nécessaire qui suscite notre suivi, nous nous sommes mis d'accord avec l'ensemble des enseignants pour un rendez-vous après dix jours. Mais avons de prendre congé, nous nous sommes arrogé sur quelques points.

- Nous avons remis à chaque enseignant les copies d'outils d'évaluation.
- Subdiviser la séance de réparation à l'écrit en trois étapes :
 - o Une demi-heure pour le rappel et l'exercice de renforcement.
 - o Un quart d'heure pour la présentation avec une brève explication des points qui sont pertinents et utiles tirés de la « Liste des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation ».

- Un quart d'heure pour la présentation avec une brève explication des points qui sont pertinents et utiles tirés des « Questions pour évaluer les écrits ».

Comme convenu, nous avons repris contact avec les professeurs afin de terminer notre travail expérimental. Notre première destination était pour le lycée Al-Makari, c'est une journée de mercredi. Nous avons rejoint l'enseignante à sa classe comme convenu. Et sans plus tarder, elle a débuté la séance par un petit rappel des plus importants éléments traités lors de la compréhension de l'écrit « protéger le patrimoine » en les mentionnant au tableau.

- Les éléments de la situation de communication : Qui ? A qui ? De quoi ? Comment ? Pourquoi ?
- La nature des phrases de ce texte : phrase impératives.
- La présentation d'un argument et d'un exemple :
 - Le patrimoine qu'il soit culturel ou architectural est une composante essentielle de l'identité nationale.
 - Les vestiges de notre ville Oran.
- Le rappel de quelques verbes d'opinion en évoquant leurs natures : Penser – affirmer – admettre – dire – prétexter – s'imaginer – douter – croire – espérer – assurer – prétendre – craindre – souhaiter.

Arriver à terme de cette phase, l'enseignante a essayé de récapituler sous forme d'un exercice écrit afin de consolider tous ces nouveaux acquis.

Exercice 01 : Reliez chaque argument à son exemple par une flèche

Argument	Exemple
1)- Internet permet à chacun de diffuser ce qu'il veut.	a)-On peut par exemple cloner une personne.
2)-Le sport permet un dépassement de soi.	b)-Beaucoup de personnes sont sauvées de la mort.
3)-La paresse ne paie pas.	c)-Par exemple les jeunes auteurs font découvrir leurs œuvres.
4)- Le don d'organes devrait se généraliser.	d)-Chaque année des records sont battus.
5)- Il y a beaucoup de voitures à Alger.	e)- Voyez le cas de la cigale et la fourmi dans la fable.
6)-Le clonage présente des risques.	f)-Les embouteillages sont fréquents même sur les autoroutes.

Nous avons constaté que pendant cette séance régnait une bonne interaction entre l'enseignante et ses apprenants. Ces derniers affichés une certaine motivation, qui revient peut-être à la facilité du texte ou à son contenu qui renvoie à la culture algérienne.

Comme convenu, après une demi-heure, l'enseignante a distribué les copies qui portées au recto les « Liste des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation » (tableau (1)) et au verso « Questions pour évaluer les écrits » (tableau (2)). Puis elle a commencé par une présentation générale du document en insistant sur son utilité pour une bonne production écrite. Elle n'a pas tous lu, elle a juste fait valoir quelques items vu leur intérêt immédiat, ça d'un côté et de l'autre il y'avait cette contrainte du temps. Dans les éléments qu'elle a trouvés important à exploiter sont :

- 1) Cerner le sujet : a) pas d'erreur sur le sens général du sujet ;
- 2) Déterminer son avis, sa position : b) l'opinion peut être nuancée ;
- 3) Rechercher, apporter des idées, des arguments : a) un exemple au moins par argument ; b) exemple pertinent à l'idée ; c) exemple clairement situé dans l'expérience personnelle - l'actualité
- Conclure le développement : a) la conclusion reprend les grandes lignes du développement
- 6) Rédiger son développement : a) langue française correcte, b) en particulier, utilisation correcte- des mots de liaison

Arriver à ce stade, nous avons demandé à l'enseignante de faire comprendre aux apprenants qu'un texte est considéré comme réussi s'il prend en considération ses critères, c'est-à-dire que l'évaluateur revient sur ces dernier pour corriger la production écrite.

Une fois que cette étape eu terminé, l'enseignante a enchainé avec les « Questions pour évaluer les écrits » qui représente à notre avis un modèle plus élaboré que le précédent, il est plus facile et accessible par les apprenants, comme il peut être adapté aux autres types de textes. Nous pensons qu'il est indispensable de promouvoir ce modèle aux enseignants de tous les niveaux confondus, afin de se construire un référentiel objectif à leurs évaluations. Nous estimons aussi qu'il serait rentable de le partager avec les apprenants dès le moyen, pour qu'ils prennent conscience du modèle de référence dont fait usage le correcteur.

De prime à bord, ce que nous suggèrent ces « Questions pour évaluer les écrits » se sont des éléments détaillés qui s'y prêtent à être pris comme ressources pour développer des critères de la même catégorie. Vu les caractéristiques du texte à produire, l'enseignante a préféré de développer d'abord les entrés suivantes : 1-2-3-5-6-7-12. En insistant sur les deux aspects du texte, le fond et la forme, elle voulait doter les apprenants de connaissances rédactionnelles.

Nous avons aussi constaté que l'enseignante ne s'abstenait pas juste à l'explication, mais elle a aussi donné des exemples comme le cas de la première entrée, elle les a liés avec le texte présent dans le manuel scolaire en évoquant les éléments de la communication. Puis, elle est passée au deuxième point concernant les termes employés qui doivent être en rapport étroit avec le sujet traité. Ainsi le reste des éléments soulevés, elle identifiait pour chacun un indice qui se trouve dans le texte lu.

La suite de la journée nous l'avons réservé aux lycées Salah Eddine et Nour Eddine Sahraoui. Bien qu'elles appartiennent à des lycées différents, les deux enseignantes ont pratiquement la même méthode de travail ; c'est pour cette raison que nous n'allons pas nous étaler sur la stratégie de chacune d'elles différemment. Cependant, il est indispensable de marquer un arrêt sur certaines particularités

Étant ainsi, nous n'avant repéré que peu de disparité entre leurs méthodes. L'enseignante du lycée Salah Eddine s'attarde sur le schéma de la communication, en l'adaptant à des contextes différents. Pour l'exercice de consolidation, il s'avère le même que celui traité au lycée EL-Makari. Or, pour les modèles d'évaluation, l'enseignante a détaillé la cohérence, la cohésion et le lexique approprié du tableau (01) ; et sur le tableau (02) elle a développé l'illustration des arguments par des exemples, elle proposait des arguments et demandait aux apprenants de les illustrés d'exemples ; ainsi arriver à l'exercice elle propose le même que celui traité à El-Makari.

La deuxième enseignante a entamé sa séance par le rappel du thème ensuite elle s'est focalisée sur la terminologie employée dans le texte. Puis elle a adapté deux activités à la situation afin de consolider les acquis des apprenants.

Activité 01.

Soulignez dans le texte suivant le lexique appréciatif utilisé par l'auteur :

« Certains voisins veulent faire couper un grand arbre qui se dresse dans la cour de notre cité. Ils trouvent qu'il est inutile et gênant. C'est une grave erreur. Je pense, au contraire, qu'il rend de grands services aux habitants.

D'abord, il nous procure une ombre et une fraîcheur agréables. En été, les enfants peuvent jouer en toute sécurité sous son immense feuillage qui les abrite des rayons brûlants du soleil. Par ailleurs, il embellit la cité et les oiseaux qui le peuplent apportent un peu de gaieté dans ce lieu où domine le béton. Enfin, il est un moyen de lutte contre la pollution puisqu'il purifie l'air que nous respirons, protège de la poussière et fournit l'oxygène nécessaire à la vie ».

Activité 02.

Dans les phrases suivantes, dites quelle relation logique est exprimée explicitement :

1. Malgré ses résolutions, je doute qu'il parvienne à la sagesse.
2. Il est fatigué, c'est pourquoi il doit se reposer.
3. Bien qu'il y ait du verglas, je prends ma voiture pour aller travailler.
4. Je ne sors pas car il fait trop chaud.
5. Je t'achèterai ce jouet si tu es sage.
6. Vu que tu as été sage, je t'ai acheté un cadeau.
7. Ton ordinateur est ancien : achète donc un appareil plus performant.
8. Tu n'as pas fait ton travail. En outre, tu te permets de bavarder.
9. Je me lève tôt pour profiter de ma journée.

Une fois terminé la réalisation de ces activités, l'enseignante a entamé le procédé explicatif des documents sur l'évaluation. Donc sur le premier, elle n'a synthétisé que les deux premiers éléments. Puis elle a consacré plus de temps pour le (tableau 02). Elle nous a fait part que ses apprenants auront à les exploiter en production écrite :

- La cohérence sémantique, les termes employés devrait être adéquat au con-texte.
- Le lexique aussi devrait être appropriée.

La deuxième journée : Othmane Ibn Affane - Djaber Ibn Hayane - Saoudi Abd El-Hamid.

Après avoir une bonne représentation de la méthode déployée pour chaque activité, nous pouvons dire que les enseignants n'optent pas pour le changement malgré que le contenu des activités change continuellement.

Pour la deuxième journée, notre agenda annonçait le même programme. Donc, nous nous sommes présentés au lycée Othmane Ibn Affane, la méthode de l'enseignant était identique. Il a commencé par un petit rappel du thème abordé par « Meriem Bendjaoui » dans son texte en insistant sur la disposition du texte, puis il a enchainé avec les indices de chronologie qui permettaient cette structure.

L'enseignant s'est focalisé sur le choix des arguments et leurs dispositions dans un texte, en faisant comprendre aux apprenants que chaque paragraphe dispose d'un argument. Et de manière plus pratique il leur a proposé l'activité suivante :

Activité : Réécrivez le texte suivant en remplaçant la tournure prescriptive (il faut +infinitif) par l'impératif à la 2^{ème} personne du singulier.

"Il faut apprécier ce que vous avez au lieu de vous morfondre à propos de ce que vous n'avez pas.

Si votre soupe vous plaît, il ne faut pas loucher vers l'assiette du voisin qui mange plus gras c'est peut-être de cela qu'il mourra et bien avant vous.

Il ne faut pas vous plaindre trop vite, il ne faut jamais vous vanter, parce que vous ferez peut-être mal à plus malheureux que vous.

Il faut faire taire la rancune, le ressentiment, l'esprit de vengeance, parce que tout cela ronge son homme .Et si le bon dieu vous a mis un grain de folie dans la cervelle, il faut vous dire que c'est un bien fort précieux et il faut en avoir soin.

Il faut tout simplifier, votre genre de vie, vos problèmes, vos désirs. L 'homme qui n'a pas atteint cette simplicité à l'âge mûr n'est pas digne de vivre, encore moins de mourir parce qu'il a raté les leçons de la vie."

Arthur MASSON

Une fois que les apprenants ont terminé la réalisation de la tâche demandée, l'enseignant a entamé l'explication des documents en insistant sur les points suivants :

- 3- Rechercher, apporter des idées, des arguments.
- 4- Illustrer les arguments par des exemples.

À propos du choix des éléments à exploiter, nous avons laissé libre choix aux enseignants de faire la sélection en maintenant la priorité à l'apprenant ; c'est-à-dire, les notions qui répondent à son besoin actuel. À cet effet, le professeur a suggéré que les items (03 et 04) coïncident parfaitement avec le cours actuel, autant qu'il voit en eux un outil pour faire comprendre aux apprenants sur quoi repose l'évaluation de leurs productions. Sur ce, il a fait suivre avec « La cohérence thématique » (item 04) et « La segmentation des unités de discours (organisation en paragraphes,..) » (item 11).

L'interaction qui régnait en classe nous prouve que les apprenants ont bien assimilés ces critères, et ce grâce au reflexe de l'enseignant à rattacher ces critères avec l'exercice qu'ils venaient de réaliser.

Ce que nous pouvions tirer de cette expérience que les enseignants ont sûrement cette prédisposition au changement s'ils trouvent le contexte, les outils et tous les paramètres nécessaires disponibles pour le faire.

Sans plus tarder, nous avons regagné l'établissement Djaber Ibn Hayane. Où nous avons trouvé l'enseignante qui a déjà commencé la séance, comme de coutume, par un petit rappel sur le sujet développé par l'auteur du texte, et plus particulièrement son plan. C'est vrai que la structure de ce texte permet à l'apprenant de le prendre comme prototype afin de se représenter clairement et concrètement la disposition du texte argumentatif. Puis elle a suivi les mêmes étapes que le précédent enseignant, autant pour l'exercice de consolidation c'était le même. Arriver à notre objet ; les outils d'évaluation, l'enseignante s'est penchée sur le cinquième élément du tableau « un argument (+ ex)=1paragraphe, présence de mots de liaison ainsi que les phases de transition » et fait parvenir aux apprenants que leurs productions seront de qualité si elles suivent parfaitement les données de ce tableau.

Au modèle suivant, l'enseignante a sélectionné : l'item (01) la situation de communication, l'item (09) pour la syntaxe de la phrase et l'item (11) organisation en paragraphes. Cette panoplie d'entrées a été mise en valeur par l'enseignante et bien exploitées par les apprenants. Puis, pareil aux autres enseignants, elle a clos cette séance en rappelant à ces derniers que l'évaluateur se réfère à ces critères pour corriger la production écrite. Donc, si l'apprenant songe à la note ou cherche à perfectionner sa rédaction, il n'a qu'à respecter ces critères.

La dernière étape de la phase de préparation à l'écrit est passée à l'établissement Saoudi Abd El-Hamid. À l'heure, l'enseignante commençait un bref rappel des principaux points abordés lors de la séance de compréhension écrite. Nous avons remarqué que les apprenants font des efforts, mais ils trouvent des difficultés pour restituer ces points, ce qui pousse l'enseignante à mentionner au tableau chaque élément qui facilitait l'atteinte de l'objectif préétabli pour cette activité. Cette procédure lui a permis l'identification du thème, de deux arguments avec des exemples ainsi que la conclusion. L'enseignante a méthodiquement dressé cette réplique de telle sorte qu'elle puisse mettre en relief le plan du texte. L'exercice qui en suivait a été sélectionné afin de sensibiliser l'apprenant sur le rôle des connecteurs.

Activité : Reliez les propositions avec un mot coordonnant ou un subordonnant, en réfléchissant bien au Sens de la phrase : (**parce que / mais / de sorte que / donc**)

1. Il est très beau, il est aussi très méchant.
2. Ses parents sont très fiersil a eu son examen.
3. Il pleut je prends mon parapluie.
4. Julie roulait trop viteelle a eu un accident.

Pour ce qui est de la présentation et l'exploitation des tableaux, l'enseignante a opté d'abord pour la composante morphosyntaxique tirée des « Questions pour évaluer les écrits ». Elle suppose que les items que propose cette composante coïncident parfaitement avec le projet qu'ils viennent d'entamer. Tandis que pour « Liste des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation » l'enseignante a vu que les items (3) et (4) représentent une priorité tant qu'ils s'adhèrent avec les éléments de la composante cité précédemment.

III.2.4.2. Entre production et évaluation, le principe d'émancipation.

Nous avons pratiquement assisté à la préparation de l'écrit chez la majorité des enseignants. Nous avons fait en sorte que la situation d'enseignement toute entière soit maintenue. Ainsi, nous escomptons des résultats satisfaisants à travers ce que nous proposons de plus.

Nous avons au programme de la semaine en cours deux séances clés pour notre recherche. En les disposant selon l'emploi du temps, nous avons en premier la séance de production écrite et d'évaluation, puis une séance intercalaire pour partager avec les apprenants le cours à consulter chez soi. Tandis que la remédiation est prévue pour la troisième séance.

Nous nous sommes entendus avec les enseignants que la stratégie à entreprendre pour l'évaluation par les pairs soit comme suit :

- L'échange des copies doit se faire entre des apprenants de différents degrés d'aptitudes.
- L'échange des copies doit se faire entre filles et garçons.

L'enseignant est appelé à informer les apprenants avant de mettre en œuvre cette stratégie de travail.

Nous voulions à travers la mise en place de ce dispositif, toucher deux paramètres essentiels pour la motivation de l'apprenant. Le premier a rapport au cognitif, puisque la différence des aptitudes va pousser certainement, l'un et l'autre des apprenants à voir de près les facteurs de réussite de la production de son camarade. Nous supposons que chaque

apprenant va faire de ces facteurs un apprentissage latent. Les connaissances issues de ce dernier vont s'harmoniser avec ceux qui sont déjà acquis, et au moment opportun il y'a une forte probabilité que ces connaissances vont se manifester.

Tandis que le deuxième paramètre a plutôt rapport avec l'affectif. En organisant ce dispositif, nous voulions exploiter toutes les ressources disponibles afin de mener à bien notre expérimentation. Nous avons pensé qu'autant faire cette évaluation entre pairs, il serait préférable de la disposer entre des apprenants de sexes différents. Nous savons déjà que, de nature l'être humain à tendance à ne faire paraître que ses qualités. Partant alors de ce principe, Nous espérons que cette stratégie va créer une concurrence auprès des apprenants, du moment que tout un chacun va essayer de développer d'abord ses qualités scripturales, pour les faire paraître en suite.

Par la même occasion, nous avons demandé aux enseignants de vérifier si les apprenants se communiquent entre eux par le biais du réseau social Facebook. Nous pensons exploiter ce moyen de contact pour faire le partage du lien de la vidéo concernant le cours, ainsi que des exercices pour la séance de remédiation. Nous avons aussi fait part aux enseignants d'insister sur l'usage du brouillon, du dictionnaire et de procéder à la relecture avons la remise des copies.

III.2.4.3. La production de l'écrit

Ce qui démarque exceptionnellement la nouvelle conception de l'apprentissage, c'est que l'apprenant couronne toutes recherches didactiques. Il constitue désormais le point focal de l'activité pédagogique.

Faisant preuve de notre adhésion à cette conception novatrice, où toute la priorité est léguée aux bénéficiaires des apprenants. Il est donc dans leurs intérêts de les intégrer tous à notre expérimentation et n'en discriminer personne. Dans la mesure où il y'aurait un profit minime soit-il dans notre travail. Ce faisant à l'esprit du groupe, notre démarche est de solliciter les compétences de chaque apprenant afin de créer un climat d'interaction entre les apprenants pour que tout un chacun se sent concerné, impliqué et responsable.

Vu que la majorité des enseignants ne présentent pas une disparité bien consistante entre leurs méthodes de travail en classe, nous allons nous focaliser lors de notre description des faits que sur les pratiques enseignantes qui ne sont pas récurrentes.

En nous soumettant à l'emploi du temps des enseignants, nous n'allons pas suivre le même parcours que la dernière fois. Désormais, c'est au lycée Nour Eddine Sahraoui que nous allons assister pour la première séance de production écrite et de l'évaluation par les pairs.

Une fois en classe, l'enseignante a commencé sa séance par un remue-méninge sur le thème de la séquence en cours, puis elle a insisté sur l'usage du brouillon et la relecture en présentant au tableau le sujet à traiter en production écrite.

Faites le compte rendu objectif du texte.

- Respectez le plan du texte.

« Les accidents de la route

Le terrorisme routier tue toujours. En Algérie, le carnage a atteint le seuil de 11 morts par jour. Plus de 977 morts au cours du premier trimestre 2008, soit 13,47% de plus par rapport à la même période de l'année dernière. Selon les statistiques avancées, 90% des accidents sont dus au facteur humain.

L'homme, conducteur ou piéton, en est le principal responsable. Le non-respect des notions de base de circulation, conduit fatalement à des accidents meurtriers. Sur l'ensemble du territoire national, le nombre a atteint, en 2007, 39.010 accidents de la circulation occasionnant 4177 décès dont 777 piétons, et plus de 61.000 blessés. De leur côté, les experts de la sécurité routière, en épluchant le bilan annuel des accidents de la circulation, ont estimé qu'en dépit de l'application des mesures accablantes introduites par le nouveau Code de la route, le nombre d'accidents n'a pas régressé.

Même si le facteur humain demeure, selon leurs propos, la cause essentielle, il n'en demeure pas moins que d'autres facteurs méritent d'être relevés, en particulier le mauvais état des routes, le manque d'éclairage et de signalisation, les pièces de rechange dites «*Taiwan*». Le directeur du Centre national de prévention et sécurité routière (Cnpsr) attribue cette augmentation à plusieurs facteurs, dont le déséquilibre entre le nombre croissant de véhicules du parc roulant ayant atteint près de 5 millions de véhicules et le manque d'infrastructures routières.

Dans ce sens, le colonel Achour, de la cellule de communication de la Protection civile, a plaidé pour le changement des mentalités. Pour lui, il s'agit d'«*éduquer*» les conducteurs automobiles. »

Abbas AÏT HAMLAT, *Expression*, Lundi 05 Mai 2008

À ce moment, nous avons constaté que tous les apprenants ont commencé la rédaction sur le brouillon. Nous avons aussi remarqué, qu'à part l'enseignante, certains apprenants sont sollicités par leurs camarades sur la traduction d'un mot ou la façon de l'écrire.

Une fois que les quarante minutes consacrées à cette tâche soient écoulées, l'enseignante a récupéré les copies, puis elle les a redistribués selon la consigne. Et là, nous avons constaté

des réactions interrogatives qui émanaient des apprenants. Par la suite, elle leurs a demandé d'évaluer les copies de leurs camarades en se référant aux critères d'évaluation, autant faire usage des abréviations des type d'erreurs en revenant aux document qui sont en leur possession.

Vu leurs réactions, nous avons compris que cette pratique n'était pas de coutume chez eux. Ils affichaient un sourire timide, et se regardaient la plupart du temps. Sans plus tarder, chaque apprenant procède à remplir sa tâche convenablement. L'enseignante a été sollicité à maintes reprises parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de se référer à un modèle d'abréviation des types d'erreurs. Mais ce qui a vraiment retenu notre attention, c'est la fréquence de circulation du dictionnaire, les apprenants devaient vérifier à chaque fois qu'ils soupçonnaient l'orthographe d'un mot.

Les apprenants incitaient principalement sur les erreurs d'orthographe (les points de langue), en négligeant les autres caractéristiques qui font d'un écrit un texte intelligible. Manifestement, cette pratique nous l'avons déjà rencontrée et de manière significative chez les enseignants. Ainsi, cette focalisation des enseignants sur les erreurs qui affectent les normes linguistiques, a des retombées sur l'apprenant qui sont tant désapprouvées par les théoriciens de la didactique.

Une fois que la tâche a pris fin, et au moment où l'enseignante récupérait les copies (Doc 01-02), nous avons su que cette zone ne dispose pas d'internet, c'est pour cette raison que nous leurs avons demandé de se munir d'une carte mémoire (ou clé USB) pour la séance prochaine.

Dans ce texte argumentatif
que s'intitule les accidents de

route il est écrit par un journaliste

D'après un article du quotidien
L'expression du 5 mai 2008

il contient 4 paragraphes, le journaliste

veut parler sur les accidents de
la route.

D'abord, il considère que les accidents
sont des dégâts et peuvent causer

des nuisances humaine ou

physique

en suite, il déclare que

les accidents est une préoccupation des coûts
financière.

en fait, il déclare que les accidents

est une signe de obstruction et

sensibilisation sont insuffisantes

pour les responsables de violations

du code de la route

Doc 01

• Dans le texte argumentatif est
• qui s'intitule : les accidents de la route
est écrit par : aux lecteurs journal
extrait de « L'EXPRESSION » du 05 mai
2008, il contient 4 paragraphes, l'auteur
veut parler sur : les coûts et le commissaire
de Algérie ou ou ou
les accidents de la route tue 1 enfant
en Algérie. ou ou
D'abord, le coût d'un accident
de la route qui inscrit l'Algérie à la 4
place mondiale en matière d'accidents
de la route, est plus des fois coût les
accidents pour l'humaine (100%) et
pour des autres facteurs de l'environnement
l'amélioration de la formation
de conducteurs.
« on les accidents prévient les handicaps
et financières. »

Doc 02

Notre destination suivante était l'établissement El-Makari. Arrivé presque attend, nous avons trouvé l'enseignante qui a entamé les préliminaires sur le thème de la production. Au tableau elle avait déjà mentionné le sujet à traiter :

Sujet :

« De nos jours, les cours particulier sont devenus de plus en plus répandus surtout en milieu des classes d'examens. »

- En une vingtaine de lignes, dites est ce que vous êtes pour ou contre ce fait.

Les apprenants étaient plus organisés que les précédents, chacun d'eux travaillait sur une feuille de brouillon et la plupart avait des dictionnaires. Mais au moment de l'évaluation par les pairs (Doc : 03-04), le climat de la classe a changé, il y régnait un mélange de curiosité et d'enthousiasme. Le reste du temps est identique à la première classe visitée.

De nos jours, des cours sont très essentiels et importants pour les élèves. ^{essentiels => importants} pour ma part, dans les cours, ^{général} pourriez pas ruelles.

D'abord, lorsque on fait les cours, on fait des révision ^{général} et des exercices pour préparer a les composition.

ensuite, je trouve que les cours aide les élèves faible pour améliorer leur niveau. ^{faibles}

puis, des cours nous faire comprendre les nouvelles leçons et progresser dans les matières scientifique. ^{général}

enfin, c'est pour ces arguments je vois que les cours particuliers c'est important dans notre études.

et vous faites progresser

Doc 03

Aujourd'hui, les cours particuliers sont devenus très répandus. ^{pour moi}

une erreur ces cours sont pas importants pour l'élève. ^{dans}

D'abord; lorsque on fait les cours l'expression: spéciaux; on perd notre temps bien que on puisse faire les exercices et réviser les cours à la maison.

Aussi; Les cours particuliers perdu nos ^{faute d'orthographe} argent, parce que on peut juste acheter et elle fait pas des livres externes et on fait même les idées études tous seules.

important En suite même si on fait pas les cours spéciaux, on peut les remplacer avec des cours dans l'internet; et avec ce dernier on peut améliorer notre niveau et on a pas besoin des cours particuliers.

moyen nos En conclusion; avec des ^{simples} moyen on peut aller avec ^{avec} de ces études et on a pas besoin de perdu notre argent et notre temps, et on peut demander l'aide de nos professeurs.

Doc 04

Rappelons bien que le partage des liens demeure un souci majeur pour nous. Cependant pour le cas actuel, il était possible par réseau ; à cet effet, nous avons chargé cinq apprenants pour cette tâche.

L'après-midi nous avons repris contact avec l'enseignante du lycée Salah Eddine. Toutes les démarches que nous venons de voir ont été réalisées par l'enseignante, autant que la réaction des apprenants était identique aux précédentes ; quoique la rédaction (Doc : 05-06) s'est portée sur un sujet différent.

Sujet :

« Pendant le premier jour de la rentrée scolaire, votre camarade vous interroge de la ville où vous avez passé les vacances d'été. »

- Rédigez un court texte dans lequel vous racontez ce voyage, en décrivant les paysages qui vous attirent.

"Boussaada"
Pendant les vacances d'été et après longanées scolaires je décidai de visiter la ville de "Boussaada" la porte de Sahara qui s'étendue de la capitale "Mila" du part 70 km. cette ville est très charmante et elle était réputée pour ses quartiers ^{urb} séculaires et ses paysages magnifiques. de ce jours j'ai pris un taxi services et j'étais très ^{rept} très joyeux et heureux. A l'entrée de ce monument j'étais impressionné par les paysages et puis j'ai marché

avec mes amis sur les courts rues et puis on s'est dirigé à la foire traditionnelle et nous faisons les courses et après nous sommes allés à la blanche restaurant pour goûter des belles fromages.

Après midi et après goûter bonne repas nous sommes allés à la musée de Nasser El Din DINI pour regarder les belles encaustiques de cet artiste.

En fin c'est vrai que "Boussaada est la porte du Sahara" parce qu'elle attire les touristes qui viennent de partout pour admirer sa palmeraie et ses sites touristiques.

Personnellement j'étais séduis par cette ville et j'ai remarqué cette excursion parmi mes beaux souvenirs.

Doc 05

je me souviens bien lorsque
 j'ai voyagé avec ma famille à
 Cheriaâ ~~dans~~ pendant les vacances
 d'hiver, c'était un très grand
 souvenir dans ~~ma~~ ^{rep} vie.
 la veille de ce jour, j'étais
 heureuse pour que je puisse dormir,
 je préparai tout ce dont j'avais
 besoin le matin.
 À l'entrée de la ville, nous
 remarquons les chaînes des montagnes

qui contiennent la neige c'est
 très sympa.
 Ensuite, nous arrivons dans
 l'hôtel et nous installer.
 Pendant ce ^{Conf} joli voyage,
 on a fait plusieurs activités
 parmi les ~~à~~ ~~vous~~ grimper les
^{non} montagnes et le sky sur la
 neige, vraiment c'était un très
 belle souvenir
 syn

j'ai surpris à sa
 beauté avec les sapins
 et les arbres couverts par
 la neige. la terre paraît
 comme à un grand tapis
 blanc, je conseille tout les
 personnes de visiter cette
 extraordinaire place

Doc 06

Pour la journée suivante nous avons rendu visite successivement aux établissements :

- Djaber Ibn Hayane - Othmane Ibn Affane - Saoudi Abd El-Hamid.

Tous les enseignants ont effectivement appliqué le même procédé. Nous songeons ne pas nous étaler longuement dans la description des faits du moment que les séances étaient pratiquement similaires à celles que nous venons d'assister (en observation et en expérimentation), il n'y avait pas d'interactions significatives à signaler pour notre recherche. Cependant, le seul inconvénient à prendre en considération, est que le lycée Saoudi Abd El-Hamid se trouve dans une zone non couverte par l'internet ; ce qui nous oblige à procéder par un partage des fichiers en présentiel au moment opportun.

Donc en se référant à notre planning, le premier rendez-vous désigné le lycée Djaber Ibn Hayane. Là-bas l'enseignante a commencé la séance par un aperçu sur le texte lu, sa structure et les composantes essentielles pour l'argumentation. Puis elle a proposé le sujet à traiter dans la rédaction. Une fois le temps requis à la production s'est écoulé, elle entamait la permutation des copies pour l'évaluation entre camarades dont voici quelques modèles (Doc : 07-08).

Sujet :

« Un million de somaliens sont menacés de famine après le retrait forcé du programme alimentaire mondial. »

- Plaidoyer pour la solidarité avec le peuple somalien.

La famine

Un million de Somaliens menacés de famine après le retrait forcé du programme alimentaire mondial.

D'abord, les causes principales de cette phénomène sont = la pauvreté, les catastrophes naturelles ..., ensuite les causes produisent par des conséquences plus graves comme = la mort, les maladies, puis, ils souffrent toujours, ils attendent la mort à tous moment. déjà ils des gens

comme nous. c'est pour ça, il faut donner la main de l'aide à ces peuples, d'encourager la considération humanitaire, et trouver des solutions pour fournir la nourriture aux zones touchées.

enfin, ils ont des cœurs, des sentiments, des rêves, et un droit de mener une vie respectable, nous espérons que les autorités compétentes, les organisations nationales, les pays développés, et le monde entier pour la solidarité avec les somaliens.

Doc 07

Aujourd'hui, nous voyons beaucoup de souffrances dans les pays à cause, la famine est menacés à la pointe dans un million de Somaliens.

comment pouvons-nous empêcher cette famine ?

D'abord, les somaliens souffrent et doivent dans des effets négatifs à cause, la pauvreté.

ensuite, cherchant à maintenir la paix et la sécurité et organiser des associations pour réaliser

la coopération dans les domaines économique et pour l'environnement

propre et épargne alimentaire et habitations.

Enfin, nous souhaitons que les organisations internationales

mettent en œuvre cette développement en général pour un avenir radieux

et une vie longue et heureuse sans famine.

Doc 08

En quittant Djaber Ibn Hayane nous nous sommes rendus directement au lycée Othmane Ibn Affane. Nous avons regagné la classe comme convenu, où la séance de production écrite venait de commencer. Nous avons trouvé que l'enseignant avait déjà entamé la révision de quelques repères concernant le texte lu ; et sans plus tarder il a proposé le sujet à argumenter.

Sujet :

« Certaines personnes préfèrent être seules, d'autres ne peuvent vivre sans avoir plein d'amis. »

- Ecris un court paragraphe où tu démontres les avantages et les inconvénients de chaque cas.

L'ambiance en classe était presque pareille aux autres que nous avons déjà visité. Donc, une fois que la tâche demandée fut réalisée, l'enseignant a récupéré les copies puis les a redistribuées selon la stratégie convenue. Un quart d'heure plus tard, c'est-à-dire, après que chaque apprenant eu le temps d'effectuer une évaluation de la copie de son camarade ; l'enseignant les a repris dont voici quelques modèles (Doc : 09-10) :

je suis une personne aime de la compagnie
 parce que je préfère une solitude digne
 qu'une relation incomplète et parfois
 la solitude n'est plus seulement
nécessaire, elle est guérissante.
 mais être seul signifie être triste,
 parfois j'aime rester seule pour
 la télévision, et regarder la télévision
 enfin j'aime la compagnie parce que
 je serai heureuse avec mes amies.

Doc 09

Certains personne ont souffert de
 l'isolement et de la solitude et ont
 été incapables de créer des relations
 sociales avec les autres.
 et il n'y a pas de personne
 sociale est malheureuse parce que
personne capable de créer des
 relations avec les personnes qui
 l'entourent. elle réussit à créer
 un climat d'harmonie et de l'équilibre
 dans son lieu de travail et de ses
 relations et d'apprécier la
 situation des autres.
 L'avantage de se mélanger à la
 communauté amène la personne
 à avoir une vie et une confiance
 dans l'attachement à la vie
 et s'amuser avec les autres
 mieux que les représentations

Doc 10

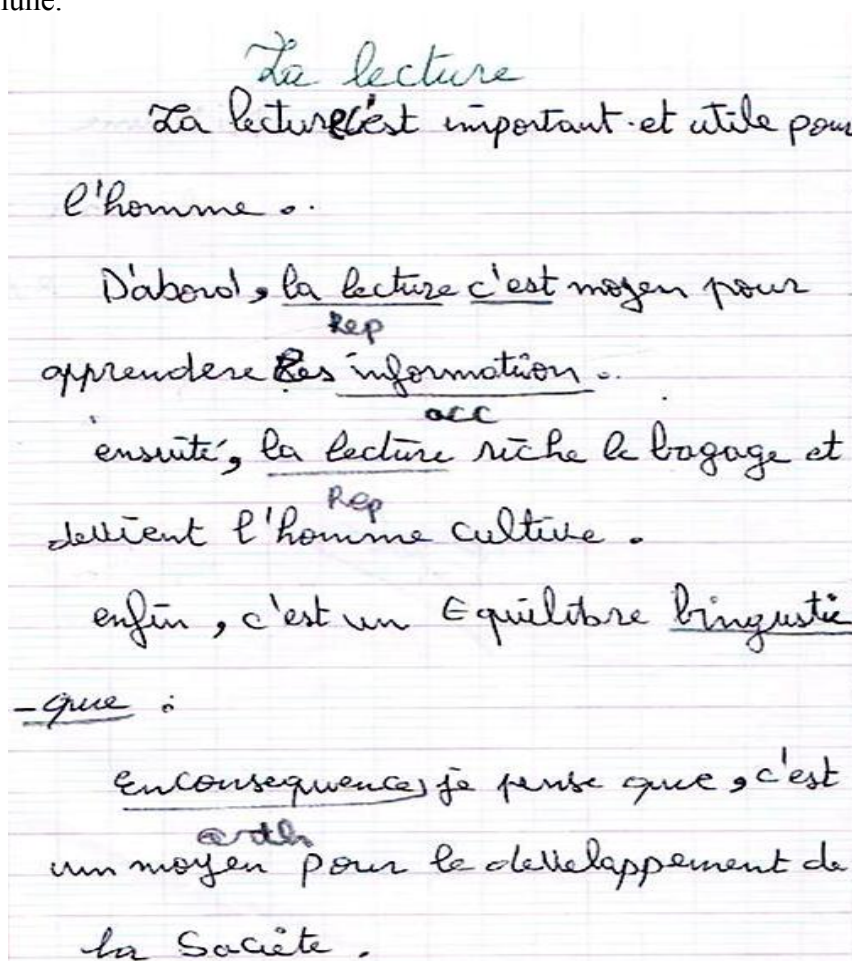
Arrivé à terme du programme de la journée, nous l'avons clôturé avec la classe du lycée Saoudi Abd El-Hamid. En revenant sur les faits, il n'y avait pas grande différence avec les méthodes effectuées lors des expériences précédentes. Il faut d'abord signaler que l'enseignante loue une importance particulière aux démarches pour produire un écrit argumentatif. Elle revenait systématiquement au texte lu afin d'attirer l'attention des apprenants sur l'usage des arguments et le rôle des exemples. L'enseignante a consacré un quart d'heure pour cette initiative, puis elle a orienté son discours sur le sujet à traiter pour la séance en cours.

Sujet :

« La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité de l'enfant. »

- Rédigez un court texte argumentatif en exprimant votre point de vue en l'illustrant d'exemples.

Nous reconnaissons chez cette enseignante le respect des règles. Elle a soigneusement mené la séance de production écrite, ainsi que la stratégie de l'évaluation par les pairs. À la fin de la présente séance, elle a récupéré les copies (exp : Doc (11) - (12)) pour identifier l'erreur commune.



La lecture
La lecture est important et utile pour
l'homme .
D'abord, la lecture c'est moyen pour
apprendre des information .
ensuite, la lecture riche le bagage et
delivient l'homme culture .
enfin, c'est un Equilibre linguistique
- que .
En consequence, je pense que c'est
un moyen pour le developpement de
la Societe .

Doc 11

La lecture est important,
 Elle n'a que des avantages.
 D'abord, elle est donnée
 l'information et enrichie le
 vocabulaire.
 ensuite, la lecture est moyen
 un information et amusement.
 enfin, la lecture est miroir
 qui reflète la société. Je pense
 que la lecture est important
 parce qu'elle grâce la réaliser
 un avenir et développement
 de la personnalité...

Doc 12

Nous savons bien que faire de la recherche, c'est gérer des situations délicates. Pis encore, devant d'autres nous sommes vraiment désemparés. Lorsqu'il s'agit de planifier des séances de travail ou d'aménager un emploi du temps, nous risquons de léser des groupes classes ; ce qui est notre cas actuel. Nous n'avons pas pu assister aux lycées Abd El-Majid Allahoum et Ibrahim Ibn EL-Aghlab El-Tamimi étant donné que leurs séances de production écrite se chevauchaient avec celles que nous venons d'assisté. Quoique nous les avons suivis de loin, jusqu'au moment où nous avons récupéré les copies de production écrite, et ce à travers les contacts ponctuels que nous menions avec leurs enseignantes respectives. Alors dans ces conditions nous ne pouvons rapporter les détails sur le déroulement de la situation de production écrite et de l'évaluation par les pairs, cependant les propos des enseignantes nous confirment que les démarches de travail entretenues pendant cette séance sont identiques à celles que nous avons observées lors des activités précédentes.

Ainsi avec le lycée Abd El-Majid Allahoum, l'enseignante a annoncé le sujet suivant :

Sujet :

« Un million de somaliens sont menacés de famine après le retrait forcé du programme alimentaire mondial. »

- Plaidoyer pour la solidarité avec le peuple somalien.

Et comme convenu pour l'évaluation par les pairs nous avons récupéré des exemples de copies (Doc 13-14).

La souffrance du peuple somaliens. avec le peuple somalien, leurs droits sont perdus et ne sont pas appliqués comme les autres peuples. Ensuite, leurs vies ne sont pas stables et confortables, ils n'ont pas les choses principales de la vie comme la nourriture, les vêtements, la résidence... etc. Les enfants ne sont pas comme les autres enfants; ils ne vont pas à l'école pour étudier la famine et cette situation méprisante transparaît

La problématique de la famine se propage en Afrique où il y a des gens qui souffrent et attendent la mort à tout moment surtout le peuple somalien à cause de l'égoïsme des pays développés et la négligence des autorités compétentes. D'abord, la vie n'est pas juste

ces enfants ainsi qu'adultes qu'ils pensent comment obtenir la nourriture en même temps les autres enfants jouent.

Enfin, ils souffrent de beaucoup de maladies comme la sous-alimentation donc toujours il y a beaucoup de victimes de la famine.

Nous espérons que les autorités compétentes travaillent à améliorer ces conditions difficiles et nous souhaitons que les pays développés sentent par cette souffrance et aident ce peuple par les dons (nourriture, les vêtements, les médicaments) pour voir la survie des somaliens.

Doc 13

Il ya des millions de Somaliens
menacés de famine, Ils sont des
humain comme moi et toi mais,
Ils vivent pas dans un le même
condition. Ils souffrent toujours
et tout monement.

D'abord, le retrait forcé du
programme alimentaire mondial
Puis provoque des guerres
épidémie et la pauvreté.

Ensuite, ~~les~~ les enfants de
Somaliens meurent à tout monement
et ~~se~~ ^{se} ~~g~~ ^g ~~end~~ ^{end} à cause des l'égoïsme et
le négligement des pays développés.
Enfin, les droits des enfants
sont absent. Ils n'étudie pas
et Ils travail à l'âge très petit.
Nous espérons les responsables
regardent à cette situation

= mauvais et donnent des solutions
à des effet tragiques.



Doc 14

La production écrite comme dans toutes les activités pédagogiques est entretenue par une tradition, par une méthode propre à elle. Soit, l'enseignante du lycée Ibrahim Ibn EL-Aghlab El-Tamimi a débuté cette séance par un rappel des éléments tirés du texte de compréhension, ou ce que nous l'appelons en terme didactique par la mise en situation ; suivie d'une étape de présentation du sujet à traiter en se référant au contexte précédent.

Sujet :

« Certains voient dans les cours particuliers une nécessité pour réussir, tandis que d'autres y voient une perte de temps et d'argents. »

- Écrivez un texte où vous présentez les arguments de chacun.

Cependant, une phase cruciale a fait que la tradition en ladite séance de production écrite soit transgressée. Ainsi, la systématisation de l'évaluation par les pairs a fait un bouleversement dans les mécanismes de cette activité. L'enseignante qui était en charge

par cette expérience nous a rapporté que les apprenants étaient emportés par cette procédure (Doc : 15 - 16) au point de lui déclarer à la fin de la séance qu'ils seront prêts à entamer une nouvelle fois cette expérience.

De nos jours, les Cours particuliers sont devenus de plus en plus répandus surtout au milieu des classes d'examen. Je pense que ce phénomène résulte de ses avantages et de ses inconvénients.

En 1^{er} lieu, je trouve que les Cours spéciaux aident les élèves à améliorer leur niveau et pour transmettre à nouvelle année; donc c'est nécessaire pour les élèves très faibles dans leurs études.

Dans un autre côté, les Cours particuliers ne sont pas indispensables pour les élèves excellents parce que lorsqu'un élève excellent fait les Cours spéciaux, il perd du temps et d'argent malgré cet élève a de grandes capacités pour étudier seul sans les Cours particuliers.

C'est pour les raisons je suis contre les Cours particuliers malgré leurs avantages. Il manque des arguments.

Doc 15

De nos jours les Cours particuliers sont devenus un phénomène social, et tous les élèves préfèrent les Cours.

D'abord, parfois les professeurs ne donnent pas certains leçons importants dans les classes ordinaires et les réservent à des Cours particuliers payants.

D'autre part, le Comité est également préoccupé par le fait que la faiblesse des salaires oblige les enseignants à donner des Cours, ce qui crée un système d'enseignement à deux niveaux.

En outre, il ya des élèves qui étudient les matières nécessaires pour l'obtention d'une bonne note.

En plus, des élèves étudient les Cours à la matière qu'ils sont faibles.

Plus, des élèves ne suivent pas les Cours par ce qu'ils sont des perdus de temps.

Enfin, je pense que ce phénomène est nécessaire.

Voc.

Doc 16

- **La synthèse**

- Au fait, les séances de production écrite auxquelles nous venons d'assister reposent en général sur deux paradigmes ; l'un renvoie à la situation de l'écrit avec toutes ses

dimensions, et l'autre à l'évaluation. Et contrairement à ce qu'il pourrait paraître, il n'a y pas une seule évaluation mais deux à notre supposition. La première est bien apparente, celle qui est pratiquée entre les camarades de la classe. La deuxième est plutôt latente, occultée par la production écrite. En outre, quand l'apprenant faisait usage du brouillon, il était en train d'écrire des mots puis des phrases, il mentionnait d'autres mots puis il en sélectionnait d'autres, il faisait des ratures, une activité qui englobe toute les dimensions de la critique. Plus encore, la relecture qui précède la remise de la copie à l'enseignant annonce clairement qu'il s'agit là d'une autoévaluation.

- À la fin de chaque séance de production écrite, nous avons demandé à l'enseignant d'identifier les erreurs communes, celles qui ont échappé à la vigilance du bon apprenant et celui qui l'est moins. Nous leurs avons précisé qu'il faut focaliser sur les erreurs qui perturbent le sens du texte. En retour sur la préparation à l'écrit, nous avons constaté que les apprenants proposaient des phrases courtes ce qui engendrait la plupart du temps un problème d'incohérence. Ce fait, nous l'avons aussi constaté sur des copies récupérées la première fois ; nous supposons que le sens du texte est beaucoup plus sensible aux altérations qui affectent la cohérence des idées que celles qui se rattachent aux erreurs orthographiques.

III.2.4.4. Identification des erreurs communes et partage des données.

Après la séance de production écrite, nous avons laissé le soin aux enseignants de détecter les erreurs communes. Le principe, comme nous leurs avons expliqué déjà, repose sur deux étapes :

- Premier étape : identification des erreurs qui n'ont pas été repérer par chaque apprenant évaluateur ;
- Deuxième étape : faire la comparaison entre toutes ces erreurs identifiées et repérer les erreurs communes.

Une fois que cette tâche fût réalisée, nous sommes passés comme convenu pour récupérer les copies, ainsi que les listes des erreurs communes.

Arriver à ce stade, l'analyse comparative des résultats obtenu représente une étape décisive pour compléter notre dispositif. En effet, ça consiste à comparer les listes des erreurs répertoriées par les enseignants et identifier l'erreur récurrente. Nous avons abouti aux problèmes du genre : de redondance, de substitution, de cohérence, de reprise du sujet,

d'absence de subordination dans les propositions. Par conséquent, toutes les données se convergent vers les pronoms relatifs « qui » et « que ».

Au commencement de l'expérimentation, une fois où nous sommes arrivés à percevoir clairement l'emploi du temps des enseignants et le système d'enseignement ; nous avons programmé une séance intercalaire (n° 02) où l'enseignant est libre de faire son cours. Nous l'avons désigné ainsi parce qu'elle se trouve entre la séance de production écrite (n° 01) et celle de remédiation (n° 03).

L'objet de la séance (n° 02) est de faire parvenir aux apprenants le cours (capsule vidéo) et les exercices (page web) de remédiations. Ce faisant, nous les avons téléchargés pour les apprenants des lycées Nour Eddine Sahraoui et Saoudi Abd El-Hamid, tandis que pour les autres, nous leurs avons fait par du lien comme suit :

- le cours au format vidéo (capsule vidéo) : <https://youtu.be/A5suHLcb6AA>

L'avantage qu'offre le visionnage du cours c'est que l'apprenant a la possibilité de revenir à chaque moment sur la vidéo toute entière ou sur n'importe quel passage qui n'est pas bien saisie. Comme il permet de voir la graphie du mot, de l'écouter et de le lire. De plus, la propriété du cours dispensé dans cette capsule est destiné à l'apprentissage du français langue étrangère.

- Exercice

<https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-18305.php>

- Cours plus exercice en ligne.

<https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-83533.php>

Le profit que présentent ces exercices disponibles en direct sur le web, c'est qu'ils permettent à l'apprenant de les consulter à tout moment, de marquer une pause pour vérifier une information, de faire usage des ressources (dictionnaire, article, vidéo, explication, etc.) proposées sur le net. Et le plus important, c'est la correction instantanée qui permet à l'apprenant de repérer ses défauts pour les corriger et s'autoévaluer par la suite. Cet outil a une valeur inouïe du moment où, il lui permet de connaître ses qualités pour qu'il puisse les développer, et surtout ses défauts, afin qu'il arrive à y remédier.

Il faut rappeler qu'entre la séance intercalaire (2) et celle de remédiation (3) il y a deux jours. Nous supposons que c'est un temps assez suffisant pour que l'apprenant arrive à consulter le cours et faire les exercices en parallèles.

III.2.4.5. La remédiation

Pour la remédiation et la consolidation des acquis nous avons minutieusement sélectionné un exercice qui porte sur les pronoms relatifs « qui » et « que ». La pertinence de notre sélection repose sur la nature des termes employés qui doivent être accessible et non équivoque. Nous pensons en ce sens que, si l'apprenant va faire des erreurs ne devrait pas être à cause de la difficulté des termes employés, mais du fait que l'apprenant n'a pas encore bien assimilé ce savoir.

Pour la séance de remédiation, chaque enseignant a désigné un apprenant pour présenter le cours et l'exercice à réaliser avec toute la classe ; à condition de laisser ses camarades le soin de formuler la règle, et une fois qu'elle soit intelligible il l'écrit au tableau. Rappelons que la procédure de remédiation devait suivre la méthode de la classe inversée en favorisant l'interaction, c'est pourquoi lors de la correction de l'exercice, ce leadership désigné a demandé à un apprenant de lire l'item et à un autre de donner la réponse.

- **Le cours :**

« Le garçon qui mange du chocolat »,

« Le garçon que je vais voir demain »

« Le garçon qu'elle va voir demain ».

-QUI et QUE : ce sont des pronoms relatifs. Ils servent à éviter des répétitions, et reconstruire une seule phrase plus longue et complexe, par exemple :

-Cette fille parle anglais. Elle part demain en France. C'est un peu long, alors on va dire plutôt : la fille qui parle anglais part demain en France

-Le garçon est sujet, c'est le garçon qui mange du chocolat. Et c'est pour ça qu'on va utiliser le pronom relatif QUI

-On utilise QUE parce que le garçon est complément d'objet direct, COD.

-QUE se transforme en QU devant un mot qui commence par une voyelle. Mais attention, QUI ne se transforme pas devant une voyelle.

-Ne pas confondre avec les mots interrogatifs Par exemple : Qui va là ? Ou : Que veux-tu ? Ou aussi la conjonction. Par exemple : Je veux que tu partes. Donc ici, QUE c'est une conjonction.

- **Exercice de consolidation :**

Complète avec QUE, QUI ou QU'.

1. Je connais une personne parle très bien chinois.
2. La voiture tu as achetée est une Renault.
3. Le chien j'ai eu pour Noël s'appelle Fifi.
4. Ton copain travaille chez Google est ingénieur ?
5. Tu me parles du livre Antoine m'a prêté ?
6. Nous ne savons pas si c'est ton oncle dit la vérité.
7. Vous pensez aller à l'hôtel nous avons visité ?
8. Ils ont un chat a des oreilles noires et une queue toute blanche.

Une demi-heure après, le responsable de la classe a tout effacé, puis il a distribué les copies de l'exercice qui comporte onze items. Et après quinze minutes nous les avons récupérés pour les corriger.

- **Exercice :**

1. *J'ai bu un thé. Il était froid.*

- J'ai bu un thé était froid.

- Le thé j'ai bu était froid.

2. *Je regarde un film. Il est agréable.*

- Je regarde un film est agréable.

-Le film je regarde est agréable.

3. *Je mange une pomme. Elle est bien rouge.*

- Je mange une pomme est bien rouge.

- La pomme je mange est bien rouge.

4. *Tu bois un café. Il est trop sucré.*

-Tu bois un café est trop sucré.

-Le café tu bois est trop sucré.

5. *Je fais un exercice. Il est très difficile.*

-Je fais un exercice est très difficile.

-L'exercice je fais est très difficile.

6. *J'ai acheté un livre. Il est en français.*

-J'ai acheté un livre est en français.

-Le livre j'ai acheté est en français.

7. *Mon oncle conduit une voiture. Elle est très rapide.*

-Mon oncle conduit une voiture est très rapide.

-La voiture conduit Mon oncle est très rapide.

8. *Le professeur prend le livre, le livre était sur le bureau.*

- Le professeur prend le livre..... était sur le bureau.

- le livre a pris le professeur était sur le bureau.

9. *À Alger j'ai rencontré un homme, cet homme était mon camarade de classe.*

-À Alger j'ai rencontré un homme était mon camarade de classe.

-L'homme j'ai rencontré à Alger était mon camarade de classe.

10. *Le chirurgien a opéré mon grand-père, le chirurgien est célèbre.*

- le chirurgien..... a opéré mon grand-père est célèbre

11. *J'ai visité le parc d'attraction, le parc d'attraction est à la sortie de la ville.*

J'ai visité le parc d'attraction, est à la sortie de la ville

III.2.4.6. Les résultats

Avant de soumettre les apprenant à l'épreuve, nous avons d'abord vérifié ceux qui n'ont pas pu réaliser la tâche demandé (non pas visionné le cours ni répondu aux exercices). Sur ce, nous avons dispensé trente-six (36) apprenants (répartis entre les classes) sur un total de

deux cent quarante (240) apprenants. Ce qui fait que nous n'avons retenu pour l'expérimentation que les deux cent quatre (204) apprenants ayant rempli les conditions.

- Les résultats obtenus sont comme suit :
 - o Sur les 204 apprenants nous avons 39 qui ont commis des erreurs.
 - o Les 39 apprenants n'ont pas raté tous les items, mais la fourchette était de 01 à 07 erreurs par copie.
- Pour l'analyse des résultats, nous avons soumis les données recueillies à « *la règle de Gavini* »⁴⁰⁹ afin de déterminer le taux de réussite de la procédure⁴¹⁰ engagée, que propose Michel Minder dans son ouvrage « *Didactique fonctionnel : objectif, stratégie, évaluation* ».

Au niveau individuel nous avons recensé :

- 01 cas avec 07 erreurs
- 03 cas avec 06 erreurs
- 11 cas avec 05 erreurs
- 07 cas avec 04 erreurs
- 08 cas avec 03 erreurs
- 00 cas avec 02 erreurs
- 09 cas avec 01 erreur

Si au niveau individuel, nous avons plus de (92%) des apprenants qui ont réalisé (80%) de la tâche demandée ; nous pouvons déduire alors que la démarche est probante dans la mesure où les résultats obtenus ont dépassé le seuil requis, à savoir les quatre-vingt (80%) pour cent de réussite.

- **La synthèse**

Pratiquement, notre expérimentation vient de prendre fin avec les résultats concluants que nous venons de bénéficier. Cependant, notre ambition était de retracer une nouvelle limite à notre recherche. Sur ce, nous avons recontacté les enseignants afin de nous procurer les copies de productions ultérieures à notre expérimentation, nous projetions de faire l'appoint. C'était pratiquement impossible, vu que notre requête coïncidait avec la période des examens de fin d'année.

⁴⁰⁹ Michel Minder (a), op.cit. p. 265.

⁴¹⁰ « Il s'agit de la règle " 80/80 " de Gavini, qui veut que, en situation normal de fin d'apprentissage (fin de leçon, fin de séquence) 80% des élèves répondent correctement à 80% des questions. Cette règle traduit les exigences d'une pédagogie de courbe en " J ", et s'interprète de la façon suivante : au niveau individuel, un élève réussit s'il répond correctement à au moins 4 item sur 5 ; au niveau de la classe, la stratégie didactique est considérée comme efficace, c'est-à-dire comme atteignant l'objectif, si 80% des élèves atteignent le quota requis.»

Certes, il leur restait cinq séances, mais elles étaient insuffisantes pour que les enseignants s'engageaient dans un nouveau projet. De plus, ils étaient en retard à cause de la grève et ils voulaient rattraper quelques cours qui feront l'objet de l'examen du troisième trimestre. Il y'en a d'autres professeurs qui ont déjà planifié de corriger des études de textes en guise de révision. D'autre part, lorsque nous avons consulté la progression annuelle nous avons constaté que le projet qui devrait être entamé actuellement traite le thème de la communication verbale ; c'est-à-dire que les apprenants sont appelés à produire un écrit qui met en situation un dialogue.

En somme, du moment que la rédaction met en relief une situation de dialogue, vraisemblablement, nous n'allons pas voir se manifester de manière évidente les pronoms relatifs. En somme, c'était la reformulation des réponses émises par les enseignants au sujet de notre demande.

Cependant, afin que nous nous délivrions de nos doutes, nous avons contacté une enseignante stagiaire. Sachant qu'elle n'ouvrait pas droit à la grève, la stagiaire n'avait pas de problèmes qui altéreraient sa progression dans les cours. C'est ainsi que nous avons pu récupérer les copies (Doc 17-18-19) de production écrite, et sur lesquelles était raisonnablement impossible de trancher vu que ce type de texte ne favorise pas l'emploi impératif des pronoms relatifs.

Expression écrite

~~un~~ un dialogue entre deux professeurs pour le plus important à leur élève. AC.

professeur d'anglais : Mieux l'anglais que l'arabe dans le point de vue avis. SM

professeur d'arabe : pourquoi

professeur de l'anglais : parce qu'il est le langage de développement. alors que l'arabe est allé avec les civilisations anciennes.

professeur d'arabe : je suppose que vous ne donnez pas le droit de la langue arabe et ne signifie pas insulter.

professeur d'anglais : donnez-moi une raison impérieuse.

professeur d'arabe : Eh bien, l'arabe est la première sur la face de la terre.

professeur d'anglais : avec cette langue anglais est plus répandue dans la langue du monde.

professeur d'arabe : Mais la langue arabe est la source de toutes les langues.

professeur d'anglais : je reconnais cette erreur et je vous remercie pour l'information.

un jour, dans la salle des professeurs se déroule un dialogue entre le professeur d'anglais et le professeur de français sur l'importance de la matière de chacun d'eux.

le prof d'anglais : la matière d'anglais est très importante car c'est la langue de monde.

le prof de français : Non, c'est pas vrai, par le que le français est plus utilisé dans les différents domaines.

le prof d'anglais : est ce que tu sais que l'anglais est la langue du monde ?

le prof de français : (il se met debout) et attent, attent ! tu ne mesures pas, le français et l'anglais ont la même importance et sont indispensables à l'avenir des étudiants.

Doc 18

Dans la salle des enseignants les professeurs d'arabe rencontrent le prof d'anglais.

P.A: Bonjour
 P.Am: Bonjour, comment allez-vous?
 P.A: Go go! et toi!
 P.Am: Go go bien merci! je suis très heureux.
 P.A: qui en est la cause de ce bonheur!
 P.Am: je suis heureux d'être beaucoup d'élèves intéressés par la langue anglaise.
 P.A: je pense qu'ils intéressent beaucoup plus à l'arabe.
 P.Am: je pense pas car l'anglais est la langue internationale, c'est la langue la plus parlée dans le monde.
 P.A: Mais l'arabe reste leur langue maternelle, et n'oublie pas que c'est la langue privilégiée dans l'Islam est-il dans le Coran n'est-ce pas?
 P.Am: je sais, mais l'anglais domine dans le monde, la plupart des innovations des recherches modernes sont publiées en anglais.
 P.A: Même l'arabe peut le rejoindre dans ce domaine, elle était la langue de sciences, de recherche, de littérature suprascientifique.
 Prof. Histoire: entendant les paroles de ses collègues ne dit: la langue se développe et il mesure le développement de ses interlocuteurs.

Doc 19

III.2.4.7. Questionnaire pour les apprenants

Afin de vérifier les retombés de l'expérimentation sur les apprenants, nous leur avons distribué un questionnaire. Cependant, malgré la présence des apprenants (36) qui n'ont pas réalisé la tâche demandée, nous étions obligés de les priver du questionnaire pour avoir des données fiables.

1. Est-ce que vous utilisez le Facebook, YouTube ou autres moyens multimédia pour apprendre ou réviser les cours ?		
Toujours	00	00 %
Rarement	08	04 %
Jamais	196	96 %

Commentaire :

Très rare sont les apprenants qui consultent des cours sur un support audiovisuel de leur propre gré. Nous savons tous, et principalement ceux qui postent des cours sur des chaînes YouTube le bénéfice qu'on peut tirer en visionnant les cours mis en ligne. Rappelons que cette procédure facilite à l'apprenant l'accès à la connaissance, aux explications, et tout son intérêt réside dans la préparation des cours.

La centration sur l'apprenant permet l'exploitation de toute méthode saine au bénéfice de l'apprenant. Au fait, c'est ce que atteste l'ensemble des disciplines qui opèrent en faveur de l'apprentissage. La psychologie cognitive, une des disciplines phares qui ne cesse de développer le sens de l'apprentissage avec ses théories novatrices ; nous fait parvenir que l'apprenant ne peut maintenir longtemps sa concentration au cours, à cet effet nous pensons que le meilleur remède à cette attention évasive, c'est bien de lui permettre de rétablir le contact avec le cours lorsqu'il aurait restitué sa faculté et son envie d'apprendre.

2. Est-ce que vous faites une évaluation entre camarade dans d'autres matières ?		
Toutes	00	00%
Quelque	00	00%
Aucunes	204	100%

Commentaire :

Il est évident que le contexte de l'enseignement / apprentissage affiche une disparité entre la théorie et la pratique. Nous ne sommes pas en train d'évincer tout un système, mais nous essayons tout juste de supposer si des pratiques évaluatives raisonnables seraient exploitées

en math, en physique et en toutes autres disciplines, nous aurions une qualité d'apprentissage sûrement meilleur.

Nous pensons que l'évaluation formative, et particulièrement sa pratique par les pairs, demeure inéluctablement cette voie royale vers l'autonomie de l'apprenant. Ce que pourrait tirer l'apprenant de son camarade en évaluant sa production a forcément une valeur inouïe ; il y a là toute une sensation d'apprenant et d'enseignant au même temps. Son émancipation est l'un des préceptes qui essaye de gagner du terrain dans nos écoles, cependant il ne peut se faire s'il n'arrive pas à gagner d'abord l'esprit de ses décideurs

3. Est-ce que vous êtes revenu déjà sur votre production écrite pour la corriger ?		
Toujours	00	00%
Rarement	21	10%
Jamais	183	90%

Commentaire :

Malgré que les apprenants disposent d'un modèle pour interpréter les types d'erreurs commises, la différence est flagrante entre ceux qui reviennent mais rarement sur leurs rédactions pour les corriger et ceux qui ne les consultent jamais. En effet, il faut rappeler qu'ici la part de responsabilité de l'enseignant est grande ; or, nous avons vu que lui-même ne lègue pas une réelle importance à cette procédure, comment demander alors à l'apprenant de respecter cet étiquette ?

Revenir sur sa copie et corriger ses propres erreurs, est une transition qui caractérise un apprentissage de qualité. Toutes ces théories nouvelles qui parlent du rôle du tuteur et de l'accompagnement de l'apprenant précisent que focaliser sur l'apprenant ne veut pas dire négliger l'enseignant, bien au contraire, tout se joue sur l'attitude de ce dernier, sur sa formation au préalable.

Théoriquement, la formation des enseignants devrait répondre adéquatement au besoin de l'apprenant, vu que c'est l'ultime bénéficiaire. Mais, de ce qui est de la pratique, nous avons pu percevoir ses retombées sur l'enseignant. Désormais, ce dernier a bâti des cloisonnements entre les tâches, il a considéré chacune d'elle à sa juste valeur sans qu'il

prévoit des suites, des transferts qui favorisent des enrichissements mutuels entre les compétences à chaque occasion.

4. Est-ce que vous exploitez les idées proposées lors du compte rendu pour une nouvelle production écrite ?		
Toujours	00	00%
Rarement	13	06%
Jamais	191	94%

Commentaire :

À part quelques apprenants, les élites, ceux qui ont développé des stratégies métacognitives et qui peuvent exploiter les ressources disponibles pour le développement de leurs propres savoirs et savoir-faire. Ce sont eux aussi que nous avons rencontré lors du compte rendu en train de proposer des phrases et contribuer avec des idées. En contrepartie, nous pensons qu'ils monopoliser injustement l'interaction avec l'enseignant.

Par ailleurs, la quasi-totalité des apprenants ne perçoivent pas l'intérêt à réexploiter les connaissances acquises dans d'autres situations ; nous avons constaté cela lors de notre présence en classe. Les apprenants trouvaient des difficultés à formuler de nouvelles propositions et ne songaient que rarement à un retour sur leurs acquis. Le rôle de l'enseignant est de présenter et faire valoir cette stratégie qui assure une restructuration consciente des connaissances de l'apprenant.

5. Est-ce que vous avez appris quelque chose (minime soit-elle) en évaluant la rédaction de votre camarade ?		
Oui	147	72%
Non	57	28%

Commentaire :

La majeure partie des apprenants ont bénéficié de connaissances nouvelles en confrontant celles qui sont propres à l'apprenant avec celles de ses camarades ; il se peut que l'apprenant acquière des savoirs de type orthographique, grammatical ou tout autre. De plus, nous supposons que lorsqu'il se doute d'un élément il va le vérifier, ce qui nous mène à déduire qu'il serait en train de consolider le savoir requis à cette tâche. En d'autres termes, cette consolidation peut aussi être le résultat de la confrontation des savoir des acteurs différents.

Cinquante-sept des apprenants pensent qu'ils n'ont pas tiré profit des copies de leurs camarades. Nous ne pouvons leur donner entièrement raison, du fait que l'acquisition du savoir peut se faire d'une manière non volontaire ; sans que l'apprenant le sache, il est en train de s'approprier de certaines connaissances de ces camarades, qui se restituent au moment de la mise à l'examen, lorsqu'il est appelé à gérer des situations. Mais de ce que nous sommes sûrs, c'est qu'il y a toujours quelque chose à gagner même de ceux qui sont qualifiés des moins doués.

6. Est-ce que votre enseignant vous a annoncé clairement et directement que, le savoir acquis pendant les activités linguistiques doit servir pour faire une bonne production écrite ?		
Toujours	00	00%
Rarement	11	05%
Jamais	193	95%

Commentaire :

Nous avons assisté à un nombre considérable de séances de travaux en classe, que ce soit dans le cadre des multitudes recherches menées auparavant ou ce qui renvoie à notre propre expérience professionnelle, nous n'avons pas encore rencontré des enseignants qui sensibilisent l'apprenant à l'exploitation des contenus de activités linguistiques dans la production écrite. Si la quasi-totalité des apprenants déclarent que les enseignants n'ont pas développé en eux la capacité de faire le transfère, c'est parce que ces enseignants ne perçoivent pas l'utilité de le faire, d'un côté et de l'autre, leur but pour chaque séance d'apprentissage est d'atteindre l'objectif visé ; sans pour autant s'intéresser sur le rapport qui puisse exister entre toutes ces unités d'apprentissage.

Pour ce groupuscule d'apprenants (05%) qui représente une tranche infiniment réduite ont, peut-être, perçu cette consigne lors des interactions très animées qui ont poussé l'enseignant à déclarer de la chose. Ce sont des apprenants studieux qui cherchent toujours des réponses pour rendre leur apprentissage plus réaliste et contextuel.

7. Est-ce que vous savez en détaille que représente chaque point de la note obtenue en production écrite des examens ?		
Oui	09	04%
Non	195	96%

Commentaire :

La quasi-totalité des apprenants (96%) ne savent pas exactement quels sont les critères réussis et ceux qui les ont manqués. Si l'évaluation sommative survient après une séquence d'apprentissage, après un ensemble de savoirs cumulés pendant une période bien déterminé, elle demeure néanmoins une opportunité pour l'apprentissage. Soit, nous sommes bien convaincus que l'apprenant va désormais découvrir ses défauts pour les corriger ; et ses qualités, ce qu'il a réussi pour les développer.

Produire un écrit sous-entend l'acquisition de la compétence communicative, un composite de savoirs et de savoirs faire à mettre en situation. Elle révèle aussi le degré de maîtrise de la langue ; qui demeure l'objet de tout apprentissage. Cependant, ne pas présenter à l'apprenant ses réussites et ses échecs en production écrite, ne pas préciser les pistes à exploiter pour qu'il puisse remédier ou s'améliorer, c'est à notre avis contrer toutes ces nouvelles théories qui ont refondé la conception de l'apprentissage.

Nous avons pu mettre la main sur ces copies d'examen, nous pouvons assurer que même un spécialiste de l'évaluation ne peut subdiviser la note de la production écrite ou plus exactement, distribuer cette note sur le nombre de critères réussis. Donc, pour les neuf (09) apprenants qui ont déclaré leur capacité de connaître chaque critère de réussite, alors que l'enseignant ne les a pas signalés dans sa consigne, demeure pour nous des propos hâtifs.

8. Est-ce que vous voulez refaire l'expérience qui consiste à corriger la production écrite de votre camarade ?		
Oui	204	100 %
Non	00	00 %

Commentaire :

Notre expérimentation a côtoyé les aspects sensibles de l'apprenant, à savoir l'affectif et le cognitif. Nous avons voulu à travers ces deux clés de la réussite intégrer l'apprenant dans un processus d'évaluation et de remédiation afin qu'il puisse développer ses compétences scripturales d'abord et langagière par la suite.

Nous avons proposé quelque chose de nouveau pour les apprenants et nous les avons trouvés engagés. Ils étaient à un certain degré prédisposés pour tous ce qui est innovant, vers tous ce qui est utile. La recherche action en ce domaine et dans d'autres ne fait pas de miracle, mais elle arrive tout de même à proposer à l'apprenant des méthodes intelligibles, toujours nouvelles et compatibles à son profil.

Au sujet de l'évaluation par les pairs, tous les apprenants ont apprécié cette stratégie de travail, à laquelle nous avons essayé par des moyens multiples de la rendre aussi agréable et efficace que possible.

III.2.5. Questionnaire pour les enseignants

Au terme de ce travail et dans l'objectif de le cerner, nous avons pensé que c'est indispensable d'établir un questionnaire destiné aux enseignants. Ces derniers sont répartis en deux catégories, titulaires et stagiaires. Cette répartition n'envisage en rien une étude comparative, mais bien au contraire ; la variété des données que nous présumons avoir en retour vont contribuer à amplifier la certitude de la validation ou non de nos hypothèses. Et pour ce faire, nous avons bâti ce présent questionnaire en rapport à la sphère de l'enseignant. C'est-à-dire, la formation qu'a bénéficié, son rapport au savoir issu de nouvelles recherches en référence avec sa fonction, son rôle dans l'application des objectif et sa conception vis-à-vis de l'évaluation.

Il faut noter que nous n'avons pas pu récupérer tous les questionnaires distribués, donc :

	Copies distribuées	Copies récupérées
Titulaires	76	58
Stagiaires	15	12

Nous avons réparti les enseignants en deux catégories, puisque nous avons remarqué que la différence en nombre d'années de travail est flagrante. En effet, si les stagiaires ont en leurs comptes professionnels une à deux années d'expériences au maximum ; les titulaires affleurent la vingtaine. C'est pourquoi les données recueillies des uns et des autres diffèrent significativement, dans le sens où les anciens ont côtoyé divers générations d'apprenants, ont bénéficié encore plus de journées de formation et enfin ont eu l'occasion d'être formés par plusieurs formateurs avec des méthodes variées.

1. Vous êtes titulaire d'un baccalauréat filière.								
	Langues étrangères		Lettres		Sciences Naturelles		Autre	
Titulaires	02	03.5%	07	12%	49	84.50%	00	00%
Stagiaires	00	00%	00	00%	12	100%	00	00%

Commentaire :

Nous avons engagé notre expérimentation avec des apprenants de 2^{ème} année secondaire, et exceptionnellement la filière scientifique, du fait qu'il représente la quasi-totalité des étudiants de licence français, à savoir, des futurs enseignants. À cette cause, nous percevons en ce présent questionnaire un bien fondé quant à la pertinence de la catégorie d'apprenants choisis. En effet, la filière scientifique représente la majorité des enseignants qui ont optés pour l'enseignement du français.

Par ailleurs, en le comparant à d'autres filières, Belkacem l'enseignant du lycée Othmane Ibn-Affane a déclaré que les classes de lettres ou de langues se caractérisent par des élites lorsqu'il est question de langue française. Les apprenants de la classe scientifique, certes

ne sont pas des excellents en ce domaine ; mais dans leur majorité ils sont bien meilleurs, et ce, en toutes les matières confondues. À cette cause nous rajoutons que pour les scientifiques, le sens de la maîtrise englobe toutes les matières étudiées ; alors que pour les littéraires, ça consiste à se focaliser sur les matières prioritaires qui sont dans ce cas les langues étrangères.

2. Vous êtes titulaire d'un diplôme :								
	Licence classique		Licence (ENS)		Mastère		Autre	
Titulaires	16	27.50%	03	05.00%	39	67.50%	00	00%
Stagiaires	00	00%	00	00%	12	100%	00	00%

Commentaire :

Nous supposons qu'actuellement, l'école algérienne est en phase de renouveau. Des gammes de diplômés universitaires envahissent le champ de l'éducation avec une conception autre du tandem enseignement / apprentissage. Bien que leurs cursus soient bâti sur un socle de savoirs théoriques propre à l'action éducative, aux références didactique, psychologique, et bien d'autres du même spectre disciplinaire, il est conçu dans une perspective de recherche et non proprement enseignante. Les formateurs, ainsi que les organisateurs de la formation des enseignants le savent déjà mais devant la nécessité ils envisagent des priorités.

Cependant, étant ainsi, il devrait y avoir une formation qui prendrait en charge ces cas afin de leur procurer une formation consciente de leurs compétences et de leurs connaissances. Les chiffres sont là, le nombre d'enseignants diplômés d'une école spécialisée représente la minorité (05%) ; ainsi si ce pourcentage nous révèle une réalité sur le domaine éducatif et la qualité de l'enseignement dispensé, il justifie la nécessité d'une prise en charge formative de la majorité des enseignants qui domine le champ pédagogique.

3. Pour le cursus universitaire, le français était votre 1 ^{er} choix ?					
		Oui		Non	
Titulaire	25	43%	33	57%	
stagiaire	08	67%	04	33%	

Commentaire :

Les données obtenues à travers cette question nous envoient à une évidence imprévisible. C'est qu'un nombre impressionnant d'enseignants qui n'ont pas choisi l'enseignement comme profession se trouvent désormais entrain de l'exercer. Que ce soit pour les titulaires ou les stagiaires, les chiffres sont très rapprochés au point où ils nous incitent à formuler une interrogation sur cette situation : Est-ce que c'est la profession qui choisit l'individu ? Ou bien, c'est l'individu qui choisit la profession ? Autrement, est ce que l'enseignement comme profession à haute responsabilité sélectionnerait elle-même ses acteurs qui la représente à mesure de leurs compétences et de leurs connaissances, ou se sont les individus qui choisissent l'enseignement non pas par conviction mais par alternative.

Évidemment, si le tiers des stagiaires n'ont pas choisis le français comme formation universitaire, le nombre devient considérable pour les titulaires. En effet, ce qui justifie cette situation c'est que ces deux catégories sont dans leurs majorités titulaires du baccalauréat scientifique et leurs ambitions est de faire des études supérieures dans le même domaine. Cependant, une formation qui se veut novatrice aurait à exploiter ces scientifiques dans la perspective de développer une compétence transversale chez ces enseignants du moment qu'ils présentent une prédisposition à s'y faire ; une compétence dument recherchée en milieu scolaire et proclamée par les théoriciens de la didactique professionnelle.

N.B : *Optez pour une réponse prioritaire*

4. Avez-Vous choisi d'enseigner le français parce que,

	Il y'a disponibilité des postes de travail ?		Vous maîtrisez la langue française ?		C'est un rêve d'enfance ?		il y'a une autre raison (citez- le)	
Titulaires	51	88%	06	10.00%	01	02%	00	00%
Stagiaires	10	83.50%	02	16.50%	00	00%	00	00%

Commentaire :

Notre carrière nous l'avons bâti sur les fiefs de l'enseignement. Nous avons côtoyé des enseignants et à chaque objet de discussion nous découvrons une bonne raison pour fonder une recherche bien objective. Nous avons ménagé plus que des faits que nous voulions au préalable estimer à quelle portée est leur réalité ; ce questionnaire représente donc une occasion inouïe afin de mettre en exergue toutes ces réalités enfouis.

Nous devons reconnaître, avant d'interpréter les motifs du choix des enseignants interrogés, que nous percevons l'enseignement beaucoup plus qu'une simple profession, il est d'abord et surtout une conviction. Certes, nous reconnaissons qu'au début de notre carrière professionnelle, nous étions nous même motivé par la disponibilité des postes de travail, cependant notre perception des choses a profondément changé, et ce de l'intérieure de nous-même. C'est pourquoi, nous considérons que ces résultats obtenus ne répondent pas juste à cette question ou à celle qui la précède, ils remettent en cause tout un système d'enseignement / apprentissage du moment que la majorité des enseignants voient dans l'enseignement une opportunité d'embauche qu'un dévouement pour la transmission du savoir. Au fait, les réponses ont dévoilé une partie de cette réalité qui jonche le secteur scolaire, et qui influe tant sur la qualité de l'enseignement que sur le sort de l'apprentissage. Dans de pareilles conditions, il est nécessaire donc de penser comment rendre l'utile agréable ? C'est-à-dire que la formation des enseignants est appelée à se forger des méthodes de travaux adéquates aux besoins des formés ; des besoins qui reflètent en parti leurs représentations.

5. Avez-vous suivi un stage d'enseignement avant d'intégrer pour la première fois la profession ?				
Oui			Non	
Titulaires	03	05%	55	95%
Stagiaires	00	00%	12	100%

Commentaire :

La titularisation représente pour l'institution l'intégration d'un membre au corps des enseignants, il jouit de droits comme il doit gérer des responsabilités. Vis-à-vis de l'inspecteur de l'éducation, la titularisation est le fait d'admettre qu'une personne puisse être affiliée à une équipe pédagogique ; mais pour se faire, le concerné doit présenter des caractéristiques spécifiques telles que la connaissance de la matière, ainsi que la maîtrise et la gestion des interactions avec les apprenants. Du côté de l'enseignant, sa confirmation dans le poste est une forme de transition qui affecte tout son être. Bien que la majorité du personnel enseignant ne voit dans l'enseignement qu'une alternative à défaut d'autres ambitions, ils finissent par s'investir et arrivent même à réaliser des résultats satisfaisants.

Si maintenant, nous nous référons au langage des chiffres, nous allons dire que 100% des stagiaires ainsi que 95% des titulaires n'ont pas effectué de stage au préalable à leur intégration au poste. Donc hormis, les sortants de l'E.N.S, l'intégralité des enseignants s'engagent dans l'enseignement avec une seule référence, les représentations faites de leur scolarité.

Cependant, nous pointons ici un fait majeur, c'est que le savoir disciplinaire et même sa maîtrise ne fait pas de l'individu un enseignant. Il faut se remettre à l'évidence alors, que le savoir-faire et les habilités sont autant des éléments qui constituent le fondement de l'acte éducatif. Sur ce, nous pensons que la formation professionnelle et principalement celle des enseignants devrait repenser plus qu'une fois sur ce qui constitue réellement le référentiel pour un enseignant.

6. Après la titularisation, vous avez enseigné pour une période qui va :				
	Titulaires		Stagiaires	
de 01 à 05 ans	02	03.50%	12	100%
de 05 à 10 ans	12	21%	00	00%
de 10 à 15 ans	38	65.50%	00	00%
de 15 à 20 ans	05	09%	00	00%
Plus de 20 ans	01	01%	00	00%

Commentaire :

La majorité des enseignants qui ont contribué à ce questionnaire sont de la catégorie des anciens. Des connaisseurs du contexte qui ont dans leur capital expérimental des situations qu'ils étaient appelés à gérer au quotidien. Les nombreuses années que nous avons passés dans l'exercice de la fonction nous a été d'une grande utilité lors de l'interprétation des situations qui se présentent à l'enseignant. Elles sont multidimensionnelles du moment qu'elles sont liées à la spécificité de l'apprenant par rapport à d'autres, à la particularité du cours ou de l'activité par rapport au programme ; et à l'originalité du contexte culturel.

Les résultats du questionnaire nous informent que le champ de l'enseignement / apprentissage est régi par une catégorie qui se positionne bien au milieu entre les novices et ceux qui s'apprentent à quitter la fonction. Une catégorie qui a hérité de leurs prédécesseurs l'empirisme du milieu, et de leurs formateurs le savoir théorique. Nous supposons que ces enseignants sont prêts à s'adapter aux différents contextes, c'est ce qui représente en premier les caractéristiques d'un enseignant de qualité ; et en second, leurs capacités d'interagir dans des situations complexes auxquelles ils sont exposés. Il ne suffit donc que de revoir leurs formations, de revisiter leurs façons de travail afin de l'adapter aux exigences du public apprenant, au savoir dispensé et à la manière de gérer ce savoir.

7. Combien de stage(s) avez-vous effectué(s),					
		avant la titularisation ?		après la titularisation ?	
Titulaires	02	100%	00	00%	
Stagiaires	02	100%	00	00%	

Commentaire :

Selon les données recueillies de la présente question, nous pensons que la formation n'offre pas assez de chance aux formés pour qu'ils puissent actualiser leurs ressources théoriques ou celles issues de la pratique. Ainsi ce fait nous invite chercheur et praticien à repenser la formation que dispense l'enseignant ancien, et celui qui s'initie à la profession.

Si nous prenons comme référence les enseignants qui ont atteint les vingt ans d'expérience, nous jugeons que deux stages pour toute une vie professionnelle est largement insuffisante. Il faut dire aussi que, malgré le nombre d'années passées au service de la profession, du point de vue nouveauté, ils sont fort dépassés.

Sachant que les champs disciplinaires sont en perpétuel renouveau, et principalement le cas de la didactique des langues étrangères avec celle de la profession ; nous pensons qu'il est indispensable d'intensifier les rencontres entre lesdits enseignants avec les nouvelles théories (en références à l'acte éducatif) par le biais des stages de formation. En effet, il faut reconnaître que les instances de recyclage sont bénéfiques à l'ancien comme au novice, et ce afin de présenter à l'apprenant, l'ultime bénéficiaire de cette formation, toutes les chances de la réussite.

8. La salle de stage était équipée de matériels et de matériaux pédagogiques.				
Oui			Non	
Titulaires	03	05%	55	95%
stagiaires	00	00%	12	100%

Commentaire :

Une formation digne de qualité, est celle qui admet que le changement a attrait à la volonté d'abord avant qu'elle soit tributaire des faits observés. Nous supposons que le changement est un tout et non pas un peu de tout. Nous ne pouvons appeler au renouveau du système en négligeant les autres composites du mécanisme. Ils sont indispensables à la mouvance et garant de la qualité des résultats. Nous pensons qu'il est de leurre si nous voulions atteindre des résultats ou un rendement efficace sans prendre toutes les mesures nécessaires au moment de l'application d'une procédure. Nous suggérons que l'efficacité réside aussi dans l'exploitation raisonnable des ressources disponibles et les attribue du contexte. Dès lors, l'intégration du matériel disponible réduirait les aléas et rendrait le formé plus perspicace dans ses gestes et dans ses décisions.

Nous pensons que le moindre en de pareils circonstances est de présenter au formé des biais à une formation de base ; enrichir sa méthode de travail en consolidant ses représentations par des moyen utiles et disponibles tel que :

- L'exploitation de l'outil informatique.
- La projection des conférences.
- L'analyse des situations éducatives à travers le visionnage des activités pédagogiques.
- L'exploitation des documents scolaires et d'autres authentiques dans un travail didactique.

Nous avons préféré faire un tel ébauche à notre commentaire au vu que, presque la totalité des enseignants réfute l'idée que le stage disposait de matériels selon les normes d'une

formation à l'enseignement. Sur ce, nous pouvons déduire que l'intégration de ces derniers au corps professoral était loin d'être bâtie sur le rapport théorie-pratique.

9. Les apprenants étaient présents lors des stages.					
		Oui		Non	
Titulaires	03	05%	55	95%	
Stagiaires	00	00%	12	100%	

Commentaire :

La réponse à cette question nous prouve une fois de plus la fragilité de cette formation. Une fragilité doublement ressentie, la première au niveau des contenus de cette dernière ; nous avons prospecté le savoir qu'on dispense aux stagiaires, il n'est que la reformulation des notions qui jonchent leurs cursus. La deuxième nous renvoie à la méthode dont est conçu le stage, c'est des cours magistraux qui ne louent à la pratique aucun intérêt. Nous ne sommes pas en train de contester le rapport du stagiaire avec ces données théoriques, mais le transfert et l'exploitation de ces dernières en pratiques qui nous intéressent le plus.

En contrepartie, le stage pratique (ou intégratif, selon le langage des spécialistes) qu'a bénéficié les trois enseignants, peut être considéré à un certain degré comme un référentiel pour la professionnalisation. En outre, l'efficacité de ce modèle adopté par l'école normale supérieure repose dans son intégralité sur le contact direct avec les apprenants. Il offre de cette façon l'opportunité au formé de voir comment réagissent les apprenants à toute tentative d'enseignement ; et d'autre part, il leur présente les situations interactives telles quelles afin qu'ils puissent construire une représentation réelle et significative de ces situations.

Il ne faut pas négliger aussi que la présence du formateur dans ces conditions de travail est indispensable. Il a pour rôle de calibrer le comportement du stagiaire vers le professionnalisme. Cependant, la présence ou l'absence des apprenants lors des stages a un impact sans mesure sur la contribution du formateur. C'est-à-dire que les faits et gestes de ce dernier sont plus lucides pour les formés en présence des apprenants qu'en leurs absences.

10. Le stage représente pour vous une formation					
		Initiale		Continue	
Titulaires	43	74%	15	26%	
Stagiaires	09	75%	03	25%	

Commentaire :

Malgré que le stage est une phase de transition obligée à notre sens, un passage où le novice trouve l'occasion de se construire une représentation claire et positif de l'acte éducatif. Pour que ces premiers moments ne se soldent pas à l'échec, et que par conséquent aura un effet négatif sur la psychologie du futur enseignant ; une bonne formation enseignante est celle qui propose à ses candidats l'opportunité de l'essai, qu'à travers elle vise à les faire comprendre que commettre une erreur n'est pas une fatalité ; ainsi serait leur premier cours au sens de la professionnalisation.

La majorité des enseignants et stagiaires diplômés des universités reconnaissent dans le stage une formation initiale vu qu'ils sont pour la première fois en contact avec un formateur du terrain. Ainsi, nous pouvons déduire que le stage dispensé à cette catégorie d'enseignants ne véhicule pas objectivement les valeurs de la profession.

S'il est évident pour l'enseignant diplômé de l'ENS que le stage se fait en présence des apprenants, sinon il n'aurait aucun sens de le faire. Pour le reste des enseignants, et qui sont majoritaire ne voient pas l'intérêt de passer le stage s'il est programmé après une longue période d'enseignement ; nous pensons que sa valeur formative a été transgressée.

Il nous semble encore une fois que même sa valeur perceptuelle est discréditée du fait que la plupart des enseignants questionnés ne perçoivent pas un réel intérêt tant qu'il ne répond pas à leurs besoins, alors qu'en réalité, l'objet ultime du stage est de réhabiliter les notions confuses lors de la formation initiale.

11. Est-ce que le stage renferme des activités à faire en présence d'apprenants ?				
Oui			Non	
Titulaires	03	05%	55	95%
Stagiaires	00	00%	12	100%

Commentaire :

La quasi-totalité des enseignants qui sont actuellement en exercice dans les établissements scolaires, n'ont pas été pris en charge par des professionnels au préalable de leur intégration au poste. Ainsi pour compenser (nous-même avons vécu ces moments), ils devaient revenir sur la période de leur apprentissage. Devant de telle circonstance, l'enseignant est dans l'obligation de se forger une posture afin qu'il puisse gérer les situations auxquelles il est confronté ; c'est alors qu'intuitivement il va se bâtir une au prototype qu'il garde de son enseignant. Sachant que la plupart des enseignants sont formés aux nouvelles théories d'enseignements mais ne savent pas comment les contextualiser, c'est pourquoi bon gré malgré, ils se voient dans l'obligation de mettre en œuvre des pratiques qu'ils savent déjà qu'ils sont dépassés à défaut de choix.

Nous supposons que faire un stage avec des apprenants en présentiel favorise le travail en alternance ; soit, l'enseignant est contraint de vaciller entre la théorie et la pratique afin d'élaborer un modèle efficient propre à lui. Nous estimons qu'il lui sera très utile lorsqu'il sera en mesure d'enseigner, quoique ce dispositif doit être entretenu de part et d'autre, par des chercheurs et des professionnels du terrain.

12. Citez par ordre d'intérêt les modules dispensés en stage :
- Didactique générale
- Psychologie
- Evaluation
- Législation

Commentaire :

Nous avons élaboré cette disposition en respectant la formulation des priorités. La majorité des enseignants ont identifié en premier la didactique dans le sens que la formation initiale ne leur a pas procuré les notions de base du métier d'enseignant. En effet, l'intérêt que peut proposer cette discipline c'est que le formé peut se représenter toute activité d'enseignement et lui donner un sens du côté de l'apprentissage. Nous dirons qu'elle permet à l'enseignant de connaître le sens de tel ou tel action pédagogique, comme il peut s'imprégner des théories psychologiques pour expliquer les réactions de l'apprenant face à des procédures d'enseignements engagés.

Cependant, ceux qui ont l'opportunité d'établir les priorités pour une telle formation, savent que ces matières ont déjà marqué leurs présences dans la formation initiale des enseignants, c'est pourquoi nous nous attendions à ce qu'elles soient plus approfondies et plus spécifiées à l'acte pédagogique. Le cas de la didactique par exemple, elle serait plus rentable si elle portait sur l'écrit ou l'oral, ou peut-être sur l'exploitation des documents vu que ces novices n'ont aucune connaissance concernant le travail avec le matériel éducatif. Rappelons-nous qu'en réalité, il n'y avait pas vraiment une formation au sens que nous attendions d'elle, mais c'était juste un programme qui affichait des matières dépourvues de contenus particuliers et rentable pour ladite formation.

13. Proposez des modules que vous trouvez prioritaires pour votre formation.
- Psychopédagogie
- Evaluation
- Didactique de l'écrit
- Didactique de l'oral

Commentaire :

La totalité des enseignants éprouvent un besoin de formation en psychologie de l'enfant. Rappelons qu'une grande part de ces enseignants sont des anciens dans la profession, ils reconnaissent que le savoir disciplinaire n'est pas une priorité alarmante pour enseigner, mais plutôt ce qui favorise l'interaction en classe ; ou comment motiver l'apprenant et le susciter à contribuer dans la construction des connaissances qui semblent être imminent pour eux.

Nous avons fait un entretien avec l'inspecteur de la deuxième circonscription (zone Est) au sujet des examens pour le recrutement des enseignants. Il nous a fait part que ce qui est connu communément par le test oral, est en réalité un test d'aptitude psychologiques et physique pour l'exercice de la profession. Puisque à l'écrit, ils ne peuvent paraître les problèmes qui sont liés à la prononciation, à la phonation ou au raisonnement de l'individu. En suivant cette logique des faits, nous allons déduire que la psychologie et principalement celle qui a rapport avec l'enfant est décisive dans le cadre scolaire. Ainsi pour l'enseignant, connaître la différence entre ses apprenants du point de vu cognitif est primordial. Connaître aussi le profil de chacun d'eux, ce qui les motive, ce qui les pousse à interagir en classe est autant une nécessité pour tout enseignant.

Nous constatons que l'évaluation est revendiquée en deuxième lieu, et ce suite au statut qu'elle occupe dans le contexte scolaire. En revenant sur les deux derniers choix des enseignants, à savoir la didactique de l'oral et celle de l'écrit, résultent à notre avis par la nécessité à développer des stratégies qui favorisent la mise en place et le perfectionnement des compétences de l'apprenant en rapport à ces deux volets.

14. Avez-vous rempli un formulaire au sujet de vos besoins en formation ?				
Oui			Non	
Titulaires	00	00%	58	100%
stagiaires	00	00%	12	100%

Commentaire :

Toute cette panoplie d'enseignants que ce soit novice ou ancien, ceux qui ont faits leur cursus à l'université ou à L'E.N.S, reconnaissent des lacunes recensées dans les stages ; et le plus important c'est qu'il y'a une imposition des contenus de ces formations. Il nous semble que la règle élémentaire et primordiale dans l'enseignement est l'importance de connaitre d'abord à qui est dispensé le savoir pour savoir comment le lui adapté.

Nous pensons que l'efficacité de la formation réside dans la bonne gestion de l'offre et la demande ; ce que le formé à besoin pour le lui en procuré. En ce sens, il serait une perte de temps et d'énergie de lui disposer des connaissances qu'il maîtrise déjà ; ou de lui faire surcharger de savoir qu'il n'aura nullement besoin en contexte. Nous présumons que le stage devrait être bâti sur les exigences immédiates face aux multitudes situations qui se présentent à l'enseignant ; et surtout celui qui fait son entré en ce domaine. Nous supposant qu'il devrait y'avoir une tradition avantageuse au profit des enseignants nouvellement recrutés ; nous entendons par tradition la systématisation d'une procédure diagnostic qui révèle les besoins de chaque stagiaire en formation afin de rendre ladite formation aussi efficiente que possible.

15. Est-ce que les modules dispensés en stage traitent vos problèmes en classe ?									
		Tous		La plupart		Quelque		Aucun module	
Titulaires	00	00%	00	00%	08	14%	50	86%	
Stagiaires	00	00%	00	00%	00	00%	12	100%	

Commentaire :

Nous léguons au stage un intérêt particulier vu sa position dans le parcours de l'enseignant. Il représente la phase transitoire de la théorie à la pratique. En cette étape crucial, le formé doit percevoir le rapport entre ces deux paradigmes. Nous avons à cet effet, repris d'une autre manière les besoins de l'enseignant dans l'objectif de cerner l'apport du stage dans la consolidation des connaissances et des intentions de l'enseignant. Or, ce qu'il propose ne suscite pas l'intérêt des formés et ne résout pas les problèmes qui émergent de l'interaction enseignant-apprenant.

Les quatre cinquièmes des titulaires et la totalité des stagiaires déclarent qu'il n'y a rien à tirer des stages, du moment que les matières qui sont proposées reposent sur le discours théorique et la reformulation des savoirs propres à la formation initiale. Par contre, pour la minorité qui a trouvé un intérêt en cette formation, nous pensons qu'elle représente la catégorie d'enseignants anciens dont le cursus a été bâti sur des données théoriques surannées. Ainsi si cette catégorie a profité des connaissances issues de cette formation et leurs a aidé dans l'interprétation de certaines réactions des apprenants, le reste des enseignants et qui sont majoritaire cherchent des solutions plus pratiques à leurs problèmes, et qu'ils soient adaptés au contexte de travail.

Pendant la période investigation, nous avons rencontré une enseignante (Kenza du lycée Abd El-Majid Allahoum) qui a fait licence au cursus classique et elle s'est réinscrite après dix ans pour une formation en Mastère. Cette enseignante nous a déclaré (lors d'un entretien dans le cadre de notre pré-expérimentation) qu'elle improvisait lorsqu'il s'agit d'agir dans l'immédiat devant des problèmes ou des situations délicates. Cependant, en réintégrant le domaine de la recherche et de la formation, et en assistant aux cours de didactique de l'oral ; elle est enfin arrivée à nommer et à expliquer ces activités qu'elle

faisait délibérément à défaut de formation consistante. C'est comme elle venait de les redécouvrir alors qu'elle les pratiquait déjà.

16. Est-ce que l'enseignant est obligé de faire un stage pour devenir formateur.					
		Oui		Non	
Titulaires	00	00%	58	100%	
Stagiaires	00	00%	12	100%	

Commentaire :

La réponse à cette question nous donne un aperçu sur le statut du stage dans la formation des enseignants. Désormais, pour former des enseignants il existe deux procédures : soit passer un concours qui prévaut le savoir au détriment du savoir-faire ; soit cumuler un nombre d'années passées dans l'exercice de la fonction. Ainsi en analysant ces formules de près, nous allons déduire qu'il y'a un héritage méthodologique qui s'est construit autour de la formation des enseignants, et qui ne laisse pas les préceptes issus de nouvelles recherches prendre le relais.

Ainsi la recherche-action, la recherche documentaire et toutes ces méthodes auxquelles devrait se former l'enseignant ne font que joncher les rayant de la théorie. D'ailleurs, le discours sur la rénovation du corps enseignant et le réaménagement des procédures d'apprentissage demeurent ce mécanisme qu'il faut mettre en œuvre en cas de besoin sans réel étude préalable. Force de dire aussi, que les conséquences d'un tel système de formation sont là, et ses retombés nous les avons bien identifiées lors de notre phase pré-expérimentale.

17. Trouvez-vous que la formation en cours d'emploi est,							
		indispensable ?		quelques fois utile ?		pas utile ?	
Titulaires	58	100%	00	00%	00	00%	
Stagiaires	12	100%	00	00%	00	00%	

Commentaire :

L'ensemble des enseignants de notre échantillon éprouvent un réel besoin en formation. Ils sont conscients du changement du contexte, et ils savent que les apprenants qui se présentent actuellement sont différents de ceux qui l'ont déjà connu ; c'est pourquoi ces enseignants réclament une formation aux nouvelles méthodes, aux technologies qui rendent la situation d'enseignement / apprentissage plus rentable et profitable pour les apprenants.

Ils ont surtout besoin d'une formation qui s'harmonise avec le réaménagement du programme d'enseignement, cette procédure suppose en parallèle des techniques et méthodes spécifiques à l'enseignement. À cet effet, nous avons discuté avec certains enseignants à propos de ce changement ; et l'essentiel que nous avons pu déduire réside dans la nécessité d'une formation à l'égard de ce changement. Cependant, d'autres déclarent qu'ils travaillent toujours avec les anciennes méthodes à défaut de formation satisfaisante, et argumentent qu'en mettant l'intérêt de l'apprenant au-devant de la scène, il est plus sûr et convenable d'opter pour un modèle déjà connu et justifier par son rendement que de s'ouvrir sur des techniques qui reposent à défaut de formation sur l'improvisation.

Nous avons évoqué auparavant qu'enseigner est une profession à haut risque, et sa caractéristique primordiale est la prise de décisions. Nous pourrions attribuer à ces décisions une certaine taxonomie de valeurs qu'au bas niveau se trouve le choix de l'activité qui élucide le cours, de l'exercice qui prône la séance, de l'objectif qui doit représenter la compétence ; et au plus haut niveau se trouve le choix des questions des évaluations formatives et la pertinence des évaluations sommatives. Sur ce, nous pensons qu'à cette occasion, une prise en charge par des formateurs qualifiés, des professionnels qui ont prouvé leurs habilités en proposant des méthodes fiables garantissant ainsi à ces enseignants questionnés et à d'autres ce qu'ils attendent d'eux, un contexte de travail sécurisant.

18. A côté de la linguistique, quelles compétences devraient maîtriser un enseignant ?
- Savoir motiver les apprenants.
- Connaître les méthodes et techniques d'enseignement.
- Savoir gérer l'hétérogénéité.
- Connaître la psychologie de l'enfant.

Commentaire :

Nous savons que cette liste d'entrées aux compétences n'est pas assez ample qu'elle ne devrait l'être, mais nous pensons qu'il est presque impossible de déterminer une liste aussi exhaustive que possible vu l'interminable besoin des apprenants d'un côté, et de l'autre la complexité de la situation éducative. C'est pour cette raison que nous nous sommes contenté de l'essentiel, ou l'indispensable des forums de compétences dont devrait bénéficier un enseignant apte d'enseigner.

Cette sélection prédisposée par les praticiens du milieu facilite la tâche aux chercheurs de s'investir en ces domaines. Elle représente à notre avis une entrée grande ouverte sur les besoins prioritairement désignés par les acteurs du terrain. Donc, de la motivation à la connaissance psychologique de l'apprenant marquent selon les interrogés les volets primordiaux de la formation des enseignants. Une formation continue est supposée colmater les failles occasionnées par une formation initiale défectueuse.

En prospectant ces priorités soulevées par les enseignants, elles nous laissent supposer que le problème qui entrave la bonne démarche du cours n'est pas l'acquisition du savoir lui-même mais, comment faciliter l'acquisition de ce savoir ? Ainsi toutes les préoccupations que nous avons recensés jusqu'à lors nous renvoient aux facteurs qui consolident la posture de l'enseignant aux différentes situations qu'il est appelé à gérer.

En effet, nous reconnaissons et nous nous adhérons même avec les enseignants sur l'intérêt fondamental de ces compétences. Or, il arrive que l'individu ne sait pas qu'il ne sait pas, ou peut-être qu'il croit savoir mais en réalité il ne sait pas ; ainsi et partant de cette logique nous dirons que le plus important que devrait maîtriser un enseignant n'a pas été cité, puisqu'ils croient qu'ils sont bien formés en ce domaine et leurs pratiques sont rigoureuses,

alors que notre expérience personnelle ainsi que notre investigation du terrain révèlent tout à fait le contraire. Enfin, pour être plus explicite, nous résumons ces préceptes dans les deux volets suivants :

- Comment évaluer ?
- Comment cibler les objectifs d'apprentissage ?

En somme, c'est après être bien convaincu de la méconnaissance des enseignants au sujet de l'évaluation qui nous a poussés à le choisir comme thème à notre projet de recherche.

19. Dans votre établissement, travaillez-vous en équipe pour résoudre les problèmes pédagogiques ?								
	Régulièrement		Parfois		Rarement		Jamais	
Titulaires	00	00%	00	00%	09	15.50%	49	84.50%
Stagiaires	00	00%	00	00%	02	16.50%	10	83.50%

Commentaire :

Cette question a créé une légère disparité au sujet du travail en équipe pédagogique. Malgré que cette procédure est une nécessité surtout pour les novices, elle n'est entretenue que par la minorité. La discussion en groupe en présence des expérimentés ouvre la voie à des perspectives idéales pour la résolution des problèmes du terrain. Il faut admettre aussi et en connaissance de cause que le profit est partagé entre l'ancien et le nouveau, du fait que la complexité des situations laisse paraître à chaque occasion qu'une face du problème. C'est-à-dire que même celui qui dispose en sa faveur un nombre considérable d'années d'expériences ne peut en aucun cas appréhender toutes les figures que peut présenter un problème.

De part que le travail collaboratif améliore les compétences de ses participants, il est recensé par les spécialistes de la pédagogie comme étant une compétence en soi. C'est pour cette raison que nous trouvons indispensable pour un enseignant qu'il soit formé, au préalable, sur la façon d'intégrer et d'interagir au sein du groupe d'enseignants (de l'établissement) auquel il en est membre par défaut une fois recruté.

20. Est-ce que vous assistez à un collègue en classe ?							
		Jamais		Parfois		Fréquemment	
Titulaires	47	81%	11	19%	00	00%	
stagiaires	02	08%	03	25%	07	67%	

Commentaire :

D'après ces données, ce sont beaucoup plus les stagiaires qui éprouvent le besoin en formation. Ils sont conscients de l'inefficacité de leurs actions, ils savent aussi pour éviter des pratique déçus, ils sont appelés à les perfectionner. Ainsi, il n'y pas mieux d'une prise en charge par une personne qui connaît bien les secrets du métier, celui qui non seulement partage avec le novice les mêmes types de problèmes, mais il les a vécus à un moment de sa vie professionnelle. Nous pensons que son efficacité réside beaucoup plus dans la pertinence du choix de la méthode à utiliser face au problème rencontré.

À travers cette question, nous assistons à une transition bien évidente entre deux catégories d'enseignants. La première représente la quasi-totalité des titulaires (81%) et certainement ceux des plus anciens, ceux qui n'ont pas connus d'autres méthodes sauf celle avec laquelle ils exercent actuellement ; donc ce n'était plus la peine d'assister chez un collègue pour voir sa façon de travailler tant qu'ils ont bénéficiés de la même formation. Ils ne pouvaient savoir que d'autres stratégies éducatives pouvaient existaient que celles de leurs formateurs, l'inconvénient est qu'il n y'avait pas à cette époque des outils qui permettaient l'ouverture sur le monde ; il n y'avait pas l'internet qui offre l'occasion d'acquérir et de développer les connaissances et les compétences des enseignants. Les stagiaires en sont conscients de cette opportunité, c'est pourquoi nous trouvons cette deuxième catégorie et qui sont majoritaire (67%) essayent d'exploiter toutes les ressources nécessaires afin de parvenir au mieux de leur formation.

Pendant la deuxième saison du stage, nous avons eu l'occasion de nous rapprocher de ces futurs enseignants, et d'après leurs déclarations nous avons pu saisir qu'ils étaient insatisfaits de leur formation initiale et celle continue ; justement, ils venaient de découvrir que les formations qu'on leurs dispensait ne répondaient pas à leurs propres inquiétudes, ni au besoin du terrain.

21. Citez par ordre d'intérêt les principaux sujets que vous avez traités lors des formations et pendant les réunions.
- La production écrite
- La compréhension des textes
- Les examens
- La remédiation

Commentaire :

En répertoriant les activités faites en classe, la production écrite clôture chaque séquence d'apprentissage, elle fait valoir par-là que tous les savoirs accumulés lors des séances passées doivent trouver refuge dans la production écrite de l'apprenant. Nous pouvons dire qu'elle accapare sur toutes les activités linguistiques au profit du développement de la compétence scripturale. Et même en dehors de la classe, cette habileté prône sur les sujets débattus par les théoriciens et formateurs. Ce faisant de leur côté, les enseignants se préoccupent des stratégies utiles et disponibles afin de faciliter à l'apprenant l'appropriation de la production écrite.

Autres mesurent aussi faites à l'activité scripturale, c'est qu'au sens de la pratique pédagogique, elle dévoile l'engagement des partenaires, à savoir enseignant et apprenant, mis à l'égard de cette dernière. Un engagement qui se justifie par l'exploitation de l'enseignant de toutes les procédures et dispositifs afin que l'apprenant trouve l'intérêt d'abord et la volonté à réaliser cette tâche. En somme, ce que nous venons de relater est ce qu'il devrait être fait, mais le terrain nous informe d'une réalité tout à fait autre que celle envisagée.

Si l'ordre du jour qui corrobore les journées de formation est réservé à la production écrite, c'est par ce qu'un ensemble de paramètres sont mis en jeu :

- Cette activité a prouvé son échec lors des évaluations certificatives.
- Les récentes recherches ont prouvé que même en langue maternelle la compétence de production a régressé et de manière significative ; ce qui fait que nous assistons actuellement à un vif appel de la part des responsables de l'enseignement à la revalorisation de cette activité.

Cependant, si nous revenons sur la réalité du terrain, nous trouvons que le discours entretenu par la formation actuelle est loin d'aborder le sujet de la recherche-action ; nous pensons même, que lesdites formations et stages demeurent stériles du moment qu'elles n'instaurent pas cette conception. Autre fait recensé aussi, c'est cet intérêt à la remédiation que révèlent les enseignants lors des réunions, par contre ce que nous avons constaté pendant notre investigation du terrain, qu'elle demeure juste un sujet à débattre sans aucune suites pratique pour la situation de classe.

22. Suivez-vous une formation continue (périodique) ?					
		Oui		Non	
Titulaires	00	00%	58	100%	
Stagiaires	00	00%	12	100%	

Commentaire :

Encore une fois, nous cumulons des arguments assez convainquant qui plaident en défaveur de la formation que disposent actuellement les enseignants du cycle secondaire. À tous moment de notre prospection du parcours formatif, nous avons décelé le rattachement du curriculum des enseignants à un processus de formation qui répond amplement aux exigences de la profession.

En raccordant l'objet de cette question avec celle du numéro (20), Nous pensons que la sollicitation des enseignants expérimentés par les stagiaires est dûment justifiée en l'absence d'une formation adéquate qui prend en charge toutes les causes d'une formation fragile.

Malgré que le stage est un processus d'intégration considéré comme une formation qui surplomb l'initiale et qui équivaut officieusement à la continue, il n'est pas perçu comme tel par la quasi-totalité des enseignants. En effet, ils le perçoivent comme étant une formation initiale tant que les responsables des stages le conçoivent ainsi. D'autre part, nous reconnaissons qu'il se peut que les sortants de l'E.N.S dévoilent une autre vision des choses, même si elle coïncide avec celles des autres, c'est qu'en réalité leur situation est un

peu différente vu que le stage clos la formation initiale, et c'est logique qu'ils le confondent à la formation initiale du moment qu'il est obligatoire pour avoir le diplôme de licence.

Nous avons tissé une connivence entre les questions posées dans l'objectif de recueillir des données crédibles à travers le croisement des résultats obtenus. Partons de ce principe, nous avons voulu que cette question, qui a la caractéristique de se rattache particulièrement à notre thème, soit une reformulation des questions (10) et (17). En effet, nous voulions à travers la présente question s'assurer des résultats obtenus par le biais de celles que nous avons posées en amont.

23. Est-ce qu'un ancien dans la profession peut être considéré comme un expert en enseignement ?				
		Oui	Non	
Titulaires	58	100%	00	00%
Stagiaires	12	100%	00	00%

Commentaire :

Il y'avait toujours cette impression chez les enseignants, et par la présente confirmation, ils déclarent à unanimité que ce qui caractérise un expert se sont ses nombreuses années passées dans l'exercice de la profession. Nous estimons que cette représentation a été largement révoquée par les multitudes recherches faites en ce domaine. Désormais, ce qui qualifie un expert n'est pas cette période qui longe le calendrier scolaire. En outre, nous ne pouvons trouver une raison logique de considérer un enseignant qui depuis son recrutement n'a pas changé de méthode, garde toujours ces représentations surannées à l'encontre de l'apprenant. Nous pensons, et bien avons-nous les théoriciens, que le geste qui émane d'un expert est infallible, du fait qu'il est conçu et entretenu par le nombre de situations auxquelles a été confronté et surmonté surtout.

Nous pensons que l'enseignant ancien est considéré comme un expert, et est sollicité à chaque occasion par les stagiaires, non pas pour leurs proposer des solutions efficaces mais

afin de les initier aux pratiques enseignantes. Justement, ce qui justifie cette hypothèse c'est le fait que nous avons rencontré une catégorie qui garde toujours un modèle de travail classique et rébarbatif malgré le nombre d'années passées dans l'enseignement ; mais il ne faut pas généraliser le cas, nous avons trouvé en parallèle une autre catégorie qui s'est détaché de cet ordre en optant pour le changement et l'innovation. Ces derniers ont dressé une nouvelle posture adéquate aux exigences du contexte.

		24. Pour cette année en cours, combien de fois avez-vous assisté à des journées de formation ?		Nombre de journées
Titulaires	19	33%	02	
	39	67%	00	
Stagiaires	05	41%	03	
	07	59%	00	

Commentaire :

Il nous est parvenu lors de notre entretien avec les enseignants qu'ils n'ont pas bénéficié de journées de formation depuis une lurette, ce qui est inconcevable à notre avis. Cependant, ces données justifient en partie ces pratiques évaluatives déchuées que nous avons identifiées pendant l'expérimentation. En somme, ce qui donne réellement raison à cette question c'est de vérifier la véracité des propos retenus de ces enseignants.

En prospectant le terrain, nous avons su que le contexte est subdivisé entre deux circonscriptions. Ainsi pour maîtriser la situation et avoir plus de résultats fiables autant en qualité qu'en variété, nous nous sommes persévérer pour que notre questionnaire parvienne aux différentes régions de la wilaya ; ce qui nous a permis par conséquent d'avoir une disparité des données. Nous pouvons percevoir que les deux tiers des titulaires n'ont pas bénéficié de journées pédagogiques, et ce par défaut d'encadrement. Par ailleurs, il nous semble aussi que deux journées pour toute l'année, c'est pratiquement insuffisant. Dès lors,

nous pouvons conclure que même en présence d'une prise en charge de spécialistes, nous ne pouvons apercevoir une nette différence.

Le manque de formation affecte beaucoup plus les stagiaires, ceux qui espèrent trouver dans ces journées de formation une réponse aux innombrables questions soulevées à partir des situations difficilement vécues. Nous pensons que malgré les tentatives, au nombre de trois séminaires (03) par an demeurent inefficace et le contenu de ces journées est loin de répondre à leurs soucis ; en fait, les formateurs prennent toujours une orientation théorique à l'occasion de ces journées.

25. Faites-vous de l'autoformation ?								
	Non		Rarement		Fréquemment		Toujours	
Titulaires	49	84.50%	07	12%	02	03.50%	00	00%
Stagiaires	03	25%	03	25%	01	08.50%	05	41.50%

Commentaire :

La majorité des enseignants ne sont pas tentés par l'autoformation. Des (58) enseignants que nous avons consultés leurs avis à ce sujet, (49) d'entre eux sont convaincus que chercher une éventuelle formation ne va pas leur procurer un bénéfice face aux différentes situations qu'ils rencontrent, et surtout si ces dernières sont en perpétuel changement. Il nous semble que les enseignants que nous avons demandé leurs avis, alternent entre deux stratégies qu'ils disposent au préalable pour gérer les situations problématiques ; soit ils se fient à leur intuition, soit ils se réfèrent aux différentes figures qu'ils ont préconçues et mémorisées en réaction aux situations vécues.

Nous pensons que parmi les enseignants titulaires, il existe cette minorité de novices qui tentent pertinemment de performer le savoir-faire et d'étaler leurs connaissances afin d'augmenter leurs chances de réussite. En effet, cette réalité nous la validons par le nombre de stagiaires qui essayent d'effectuer une autoformation afin de combler les failles de la formation initiale. L'autre moitié se subdivise entre ceux qui se fient sur l'apport de

leurs formations préalables, et ceux qui s'initient à des alternatives dans la résolution des problèmes du contexte.

En guise de synthèse nous dirons que presque la totalité des enseignants titulaires ne cèdent pas actuellement à l'idée de s'autoformer pour plusieurs raisons, dont la plus générale est qu'ils n'ont pas été formés à la faire. Nous pensons que l'autoformation nécessite d'abord et surtout la motivation et la disponibilité des moyens nécessaires. En d'autres termes, l'enseignant devrait percevoir dans l'autoformation un gain d'intérêt et un biais à l'amélioration des résultats de l'apprentissage ; mais pour se faire, il doit être pris en charge par des spécialistes qui lui montre les stratégies à mettre en œuvre afin d'exploiter au mieux les ressources disponibles. Au fait, toutes les interprétations qui jonchent cette question mettent en évidence une seule réalité, c'est la qualité de la formation dispensée.

Rappelons sommairement que l'usage du questionnaire est pour notre cas indispensable, dans la mesure où il nous a permis de corroborer les connaissances théoriques et expérimentales cumulées tout au long de notre travail de recherche. À cet effet, il s'est avéré que le précepte formation peut renfermer plusieurs significations selon le volet étudié ; pour notre cas, nous avons cherché son sens du côté de l'évaluation.

Du côté des stagiaires, le public adopte deux points de vue, il y'a ceux qui ne font pas du tout de l'autoformation ou rarement, et ce par manque de moyen peut être. Et ceux (41.50%), de plus qu'ils sont conscients de sa rentabilité (en cette période de stage et pour toute la carrière) viennent de découvrir que la formation dont ils sont contraints de suivre ne renferme pas les apports escomptés.

26. Avez-vous consulté les documents pédagogiques ?						
	Jamais		Moyennement		Intégralement	
Titulaires	19	33%	39	67%	00	00%
Stagiaires	03	25%	09	75%	00	00%

Commentaire :

Nous savons déjà que l’appréhension et la mise en pratique des contenus des documents pédagogiques supposent un degré de maîtrise de connaissances disciplinaires telles que la didactique et la psychologie cognitive ; c’est pourquoi une formation qui trace ses perspectives aux contours de ces deux disciplines faciliterait significativement l’intégration et le développement des compétences des enseignants nouvellement recrutés.

Bien que l’ensemble des enseignants titulaires et stagiaires n’ont consacré aucune lecture approfondie du programme, de même pour les documents qui accompagnent l’intégration et la mise en place des compétences de l’enseignant ; nous trouvons tous de même un investissement de la part des stagiaires, mais qui se limite entre les multitudes tentatives de la majorité et l’abstinence de la minorité.

Par principe, le document d’accompagnement est l’interprétation ou le mode d’emploi du programme scolaire. Les consulter permet le développement et l’actualisation des connaissances du novice. Elles offrent aussi à l’ancien, l’occasion de restaurer son savoir-faire pour qu’il puisse adapter sa pratique pédagogique aux différentes situations qui se présentent et exceptionnellement celles qui subordonnent le nouveau public d’apprenants. Bien que nous ayons retenus à l’encontre de ces manuels un manque flagrant en apport conceptuel, surtout ceux qui se rattachent à l’évaluation et à la remédiation ; il est quand même dommage de voir ces documents tant indispensables à l’acte pédagogique négligés.

27. Est-ce que les formateurs vous évoquent explicitement des théories (didactique ou psychopédagogique) en rapport aux situations complexes d'enseignement / apprentissage.						
	Jamais		Quelque unes		A chaque occasion	
Titulaires	55	95%	03	05%	00	00%
Stagiaires	10	83.50%	02	06.50%	00	00%

Commentaire :

Toutes les théories d'enseignement qui sont en vigueur louent une importance particulière aux stages et à la formation en cours d'emploi, ou connue sous le nom de continue. Ceci est dû par la conviction que le contexte, les apprenants, les méthodes et les outils sont modulable et en perpétuel changement ; c'est pourquoi un investissement en ces deux types de formation ne peut être que bénéfique.

Par ailleurs, ces précepteurs de la didactique professionnelle partent du principe qu'autant qu'elle postule pour la perfection, la formation initiale ne peut être infaillible devant la complexité du monde auquel les formés seront contraints de gérer. Il s'avère donc indispensable que d'autres formations, qui se fondent sur des théories à caractère plus pratique interviennent pour prendre en charge les problèmes qui ont dépassé les perspectives de la formation initiale.

En retour à notre objet, la quasi-totalité (95%) des enseignants nous font part que les formateurs ne prévoient pas un rapprochement évident entre la théorie et la pratique, ce qui pousse le formé à s'interroger sur la valeur de la formation dispensée au point où il est contraint de la remettre en cause. D'autre part, nous trouvons que les formateurs de l'école normale supérieure sont conscients des retombées désavantageuses qui peuvent être engendré par une formation désorganisée, c'est qui fait qu'ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants praticiens afin de rapprocher la théorie à la pratique ; selon les propos des enseignants formés à l'E.N.S (que nous avons interviewé) et qui représente ici le (05%) des titulaires questionnés. Autant dire que cette procédure n'est engagée qu'en fin de cursus, durant les trois derniers mois à raison d'une journée par

semaine. Donc, si ce dispositif par alternance arrive à justifier certaines interactions entre enseignants et apprenants en s'appuyant sur un fondement méthodologique, il ne peut combler suffisamment les besoins du formé avec cette stratégie à l'exception, qu'elle soit disposée en continu.

28. Quelle procédure adoptez-vous lors du compte rendu ?							
		Elaboration		Amélioration		Enrichissement	
Titulaires	00	00%	58	100%	00	00%	
Stagiaires	00	00%	12	100%	00	00%	

Commentaire :

Nous avons constaté pendant la période d'observation et la collecte des données que la totalité des enseignants optent pour l'amélioration d'une production écrite d'un apprenant lors du compte rendu, rappelons que cette procédure repose tout d'abord sur le choix d'une copie moyenne, puis on lui attribue certaines améliorations. Il faut reconnaître que cette stratégie a suscité en nous une curiosité pendant la phase d'observation, ce qui nous a poussés à demander aux enseignants : « Quelles sont les critères de sélection d'une copie moyenne (qui fait l'objet d'une amélioration) ? ». Les réponses que nous avons cumulées n'ont pas satisfait notre curiosité ; au fait, les enseignants justifiaient leurs choix par une estimation approximative au nombre d'erreurs. Nous pensons de prime à bord que cette stratégie s'organise sur un fondement erroné, du moment que l'enseignant n'a pas ciblé les types d'erreurs d'une manière objectif, et n'a pas fait usage d'une grille d'évaluation spécifique et de critères pour une production écrite réussie. Par conséquent, nous ne pouvons que désapprouver ces pratiques tant qu'ils n'ont pas présenté un fondement logique.

En réalité la sélection de la copie moyenne est déterminée généralement au profil de son rédacteur, c'est-à-dire que l'enseignant connaît bien ses apprenants et est capable de délimiter les compétences de chacun d'eux. C'est pourquoi il est facile pour lui de désigner la copie qui fait l'objet d'amélioration sans avoir recours à des procédures objectives ; comme le cas d'une grille de critères. Nous pensons que cette méthode manque de rigueur,

ce qui nous pousse à déduire qu'elle représente l'héritage d'une formation fragile et dépourvu de paradigme conceptuel en référence à l'activité désignée. Nous pensons que tous ces données recueillis jusqu'à lors représentent des arguments plus que convaincant pour que nous engagions à cet effet une recherche, et de proposer par la même occasion des alternatives fiables et rigoureuses.

29. Avez-vous suivi des journées de formation (satisfaisantes) consacrées à l'évaluation ?				
Oui			Non	
Titulaires	17	29%	41	71%
Stagiaires	12	100%	00	00%

Commentaire :

Comme tout autre pratique enseignante, l'évaluation est un précepte fondamental que l'enseignant est censé le répertorier parmi son patrimoine professionnel. Nous savons tous qu'évaluer suppose aussi la prise de décision, ce qui fait d'elle un biais à la réussite ou à l'échec de l'apprenant. Elle arrive même à déterminer le niveau solaire des établissements et ce au plus bas degré, mais à l'échelle supérieur c'est tout un système qui en dépend.

À ce titre, nous dirons que l'évaluation devrait d'abord accompagner le cursus de la formation initiale de l'enseignant, et rejoindre ensuite sa formation continue comme sujet à traiter lors des journées pédagogiques et des stages.

En revenons sur la présente question, il faut s'entendre au préalable que satisfaisante prend le sens de saturation en connaissances, c'est-à-dire que ladite formation devrait être assez ample et consistante au point de combler toutes les interrogations qui portent sur les pratiques évaluatives. Admettant que l'ensemble des stagiaires (100%) suivi du tiers des titulaires reconnaissent avoir suivi une formation qui paraît satisfaisante à leur égard. Comment expliquer alors qu'à la question (24), presque l'intégralité des enseignants, titulaires et stagiaires, déclarent n'avoir fait qu'en maximum trois journées de formation et encore elles ne spécifiaient pas l'évaluation. Donc la seule explication à prendre en

considération, c'est qu'ils insinuaient la formation universitaire et le stage. Or, ce que nous avons pu démontrer sur la base de notre investigation pré-expérimentale que dans l'ensemble de ces derniers ils n'y 'avaient pas eu une véritable formation au sens de la pratique, mais juste des cours théoriques sur des notions élémentaires en rapport à l'évaluation. Ceci dit, nous pensons que cette interprétation des faits n'étaye pas juste notre argument, elle explique aussi les (71%) des titulaires qui s'opposent à l'avis des précédents.

30. Est-ce qu'il existe des critères parasites de la fidélité de l'évaluation ?							
		Oui		Non		Je ne sais pas	
Titulaires	01	03%	46	78%	11	19%	
Stagiaires	00	00%	07	58%	05	42%	

Commentaire :

La méconnaissance de ces critères accapare sur presque l'ensemble des réponses, que ce soit titulaires ou novices les enseignants n'ont aucune représentation de ces effets ; cependant, nous avons pu les identifier dans leurs pratiques. Ils nous semblent alors, qu'une formation qui prend en charge cette réalité, aurait évité aux enseignants d'abord et aux apprenants surtout des mesures désavantageuses qui pourraient les pousser à se démotiver. D'une manière générale, nous pensons qu'une grande part de subjectivité serait nécessairement évitée au biais d'une formation aux théories de la docimologie.

En évoquant la formation des enseignants, les spécialistes de l'évaluation tels que C. Hadji, Louise-M. Belair, M. Vial, J - J. Bonniol, C. Tagliante et tant d'autres insistent sur la nécessité de l'appréhension de ces critères parasites par les acteurs et responsables du domaine pédagogique. En effet, pour expliquer l'enjeu de la formation, nous pensons qu'ils fondent leurs thèses sur le principe de causalité ; c'est-à-dire qu'à chaque apport de connaissance que bénéficie l'enseignant va avoir des retombées positives sur sa qualité d'enseignement et par conséquent sur celle de l'apprentissage. Ainsi, en amont à cette

logique, nous dirons que plus ample est la connaissance de l'enseignant au domaine de l'évaluation, et plus est objective sa pratique.

Nous savons qu'une bonne formation est celle qui s'organise sur deux paradigmes fondamentaux, qui sont le savoir et le savoir-faire. Comme le premier des paradigmes est indispensable pour l'activité éducative, le second ne manque pas d'intérêt et est capital pour la mise en place de cette activité. Nous dirons donc, qu'il ne suffit pas pour un enseignant qu'il ait un savoir disciplinaire, mais la gestion de ce savoir et autant indispensable.

Par ailleurs, nous sommes bien convaincus que si les enseignants questionnés prennent conscience de l'existence de ces effets répertoriés par les adeptes de la docimologie, ils auront non seulement une toute autre vision de l'évaluation, mais vis-à-vis de leurs pratiques mêmes.

31. Avez-vous suivi une formation propre à la remédiation ?				
		Oui	Non	
Titulaires	00	00%	58	100%
Stagiaires	00	00%	12	100%

Commentaire :

Si nous reconnaissons qu'il est difficile de former les enseignants aux innombrables situations qu'ils sont appelés à gérer au quotidien, et surtout celles qui sont imprévisibles ; ça veut en aucun cas insinuer qu'il faut accepter la chose comme étant impossible. Nous supposons qu'il y'a tout lieu d'essayer les méthodes disponibles du moment que nous sommes convaincu de leurs fiabilités. Ces propos dénotent qu'une formation qui se veut exhaustive (tant que l'enseignant est sanctionné d'un diplôme, c'est que les responsables reconnaissent que sa formation l'est) devrait étudier tous les composites du contexte enseignement /apprentissage ; surtout que nous sommes sûr que la posture de l'enseignant est déterminée par ses connaissances et la manière de gérer les ressources.

En voyant la totalité des enseignants questionnés déclarer n'avoir pas fait de formation spécifique à la remédiation, cela renforce la confirmation des hypothèses émis lors de notre prospection du contexte scolaire. Rappelons que lorsque nous avons entrepris l'observation des pratiques enseignantes, nous avons suspecté une défaisance dans l'organisation du contenu des séances. En effet, ce qui a retenu notre attention c'est qu'il n'y'avait pas de retour systématique sur les erreurs des apprenants. Pis encore, tout ce qui est de la remédiation n'est qu'à titre figuratif, c'est-à-dire qu'elle n'est que mentionné dans la répartition des séances ou subordonnée à d'autres activités.

La pertinence de la remédiation nous a poussés lors de notre entretien avec les enseignants à la mettre au centre du débat ; et nous avons vu juste car ce que nous avons découvert comme représentations de leurs parts vis-à-vis cette activité étaient loin de prendre le sens des préceptes de l'enseignement. En réalité, la séance de remédiation était pour presque la totalité des enseignants exploitée afin de faire un cours (raté en raison d'absence ou dans l'objectif d'avancer au programme). En outre, nous supposons que la cause en amont à sa marginalisation est ce flagrant manque à une formation rigoureuse.

Partant de la valeur fonctionnelle de chaque activité scolaire, nous pourrions dire que la remédiation est tout autant essentielle que toute autre activité ; elle peut même être plus, car elle a le mérite d'être au centre de l'orbite de ces dernières. Nous pensons que la remédiation est l'unique séance où se voit édifier et consolider toutes ces points de langue.

32. Quel type d'évaluation pratiquez-vous en classe ?				
	Titulaires		Stagiaires	
- Evaluation formatrice	00	00%	00	00
- Evaluation par les pairs	00	00%	00	00
- Evaluation sommative	58	100%	12	100%

Commentaire :

Dans un contexte professionnel ou autre, tout un chacun de nous a cherché à un moment donnée la définition de la compétence, par intérêt ou par obligation nous dirons que notre appréhension des choses reste optimiste. Cependant, il ne peut s'agir de pessimisme si nous cherchons la définition de l'incompétence. Car, le sens le plus loyale que nous pourrions lui attribuer c'est quand l'individu dispose d'une panoplie de supports, d'une envergure de choix entre les outils, d'un éventail de procédure et surtout des alternatives entre les méthodes ; et n'en fait pas usage. En somme, l'incompétence se résume dans l'inexploitation des ressources disponibles à des fins progressistes. Devant ces données cumulées par le biais de cette question, nous ne pouvons dissimuler la réalité ; soit, la totalité des enseignants ne s'engagent que pour l'évaluation sommative, alors que toutes les théories didactiques et surtout les plus récentes rappellent à chaque occasion la nécessité de l'évaluation formative. En effet, si ces enseignants déclarent incontestablement être avec les nouvelles approches de l'apprentissage, et ils sont convaincus que leurs pratiques s'inscrivent parmi ses perspectives, nous ne pouvons dire autre chose qu'il faudrait revoir leurs formations, et principalement au sens de l'évaluation.

Les réponses collectées à travers cette question nous laissent déduire que la formation dispensée aux enseignants, responsable de la mouvance du savoir, est loin d'être satisfaisante en qualité d'évaluation. En effet, cette monopolisation de la sommative sur la pratique enseignante brouille le vrai sens de l'évaluation. Par conséquent, nous estimons que tant que les enseignants ne se sont pas engagés à mettre en place des procédures pour une évaluation formatrice et en parallèle par les pairs, c'est qu'ils n'ont jamais opté pour

l'émancipation de l'apprenant. Dès lors, nous considérons que le principe de la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant n'a pas encore franchi les limites du discours théorique.

Nous avons auparavant prospecté toute la sphère de la formation des enseignants du secondaire, et ce que nous avons découvert n'adhère pas en faveur d'une bonne formation à l'évaluation. Malgré que cette dernière est responsable du sort de l'apprenant (elle peut déterminer sa réussite comme elle peut contribuer à son échec) ; et bien qu'elle arrive à remettre en cause certaines pratiques usuelles de l'enseignant ; et en dépit de toutes ces nouvelles théories didactiques qui se réfèrent à l'évaluation pour valider leurs résultats, elle demeure marginalisée par la *formation* à l'enseignement.

Conclusion

En observant de près la procédure engagée par les enseignants lors de la correction des erreurs des productions écrites, nous avons trouvé qu'ils se penchaient principalement sur l'erreur comme finalité et non comme prélude. C'est-à-dire que, les enseignants calibraient tous leurs intérêts à la correction d'un fait observé et non conforme aux règles de référence. Nous pensons que leur stratégie est conçue selon une vision orientée et négligent par la même occasion un fait autant important que l'erreur même, c'est le processus qui l'a causé. Ainsi, nous pourrions dire de l'erreur qu'elle n'est que le reflet d'une logique tacite, cantonné dans la pensée de l'apprenant, et dont les résidus sont observés au niveau de ses productions.

Nous avons remonté le processus de formation des enseignants jusqu'à la source, à la formation initiale ; où nous avons décelé pour ces derniers un socle de connaissance, riche certes mais inapte à gérer la complexité de la situation enseignement/apprentissage. Par conséquent, cette inadaptation de la théorie à la pratique provoque chez l'enseignant, principalement le nouveau une sensation de malaise et d'insécurité difficile à sur passer. À ce stade, toutes les interrogations sont orientées à l'utilité du savoir disciplinaire, qui mis à l'épreuve, ne renvoie pas au savoir-faire pédagogique. Une utopie fort considérable car l'enjeu est éminent, c'est de l'advenir de l'apprenant qui en est le premier, et bien sur le dernier à subir les conséquences d'une telle formation. C'est pourquoi la raison édicte, qu'il serait préférable de réconcilier les phares de la formation, à savoir théorie et pratique dans un contexte bien définie afin de tirer profit des deux au bénéfice de l'apprenant.

A ce titre, nous supposons qu'en ménageant des conditions d'apprentissage, c'est admettre que l'apprenant est devenu acteur principal de son apprentissage. Développer ses

compétences suppose l'instauration d'une évaluation pareille, cette dernière revête alors une dimension formatrice. Ce faisant, nous prévoyions qu'un dispositif d'évaluation ne se borne pas uniquement à mettre en place une tâche d'évaluation finale, c'est aussi l'introduction d'une évaluation formatrice qui a pour fonction d'impliquer les apprenants à ses pratiques. Mais d'abord, elle doit les aider à se construire un référentiel de critères. En effet, une fois ce dispositif mis en place, il va permettre aux apprenants de développer un regard critique sur leurs productions dans les situations d'évaluations mutuelles, de sorte à faire évaluer ces critères et leurs compétences de-même.

Cette stratégie évaluative vise à améliorer l'apprentissage en général par le biais de la formation de l'apprenant aux dispositifs évaluatifs. Ça consiste en somme, à s'emparer des critères de réussite d'une tâche et la méthode pour la réussir. Nous savons déjà qu'avant de remettre la copie, l'apprenant a sûrement effectué une autoévaluation sur elle. Puis, en enchainant avec une évaluation sur la copie de son camarade amènerait l'apprenant à une exploitation consciente des critères qu'il a préalablement bâtis. Cette stratégie rendrait l'apprenant plus autonome, maître de lui-même et contributeur à son apprentissage.

CONCLUSION
DE
LA TROISIEME PARTIE

Conclusion

En pénétrant le monde de l'enseignement en tant qu'observateur, nous a permis de découvrir des pratiques qui ont enrichi nos représentations des faits. Nous avons constaté des méthodes et des techniques d'enseignement identiques à ceux des matières scientifiques ; tels les maths, la physique, la biologie et autres. Elles reposent sur la présentation d'un cours magistral suivi d'exercices. Nous pensons qu'une telle pratique ne véhicule pas des représentations fidèles à un enseignement / apprentissage de la langue. Cette stratégie déployée par les enseignants est un indicateur valide sur la nature de leur formation ; une formation qui favorise le savoir au détriment du savoir être. Bien entendu, nul ne peut révoquer cette thèse, nous sommes conscients que la connaissance prime sur la compétence, que les prémices de l'enseignement, comme toute autre profession, se basent sur l'assimilation du savoir ; cependant, la gestion des situations est un révére aussi important que le savoir même.

On situe actuellement la didactique professionnelle au centre des discours de formation. En effet, Si les formateurs affichent une abstinence envers cette nouvelle perspective didactique, sous prétexte que sa mise en pratique nécessite une ample réflexion quant au dispositif d'accueil de la situation envisagée ; les théoriciens voient en elle un excellent processus de formation. Effectivement, pour ces derniers la maîtrise de la discipline n'offre que peu d'opportunité à l'action pédagogique. Et force de dire que, la gestion des situations auxquelles l'enseignant est appelé à gérer au quotidien risque d'anéantir toute les tentatives qui reposent sur un seul paradigme, qui est le savoir. Ainsi, développer les compétences de l'enseignant selon la dialectique citée en premier, dépend du nombre de situations qu'il est censé gérer ; des situations qu'à défaut il est appelé à les provoquer, puis d'essayer de les réexploiter afin d'élargir son spectre expérimental.

En surcroit, les adeptes à cette mesure formative reconnaissent que les situations sont imprévisibles, intempestive et complexes. À fortiori pour de telles caractéristiques, ces spécialistes de la didactique professionnelle suggèrent le développement de la compétence transversale ; c'est-à-dire que, l'enseignant devrait se représenter le problème lié à l'apprentissage de plusieurs repères. Des repères qui s'accroissent aux nombres de situations vécues et à l'exploitation efficace des ressources du contexte.

Nous entendons actuellement une vive voix des didacticiens de l'enseignement et ceux de la formation qui incitent, chercheurs et enseignants, à donner plus d'importance aux

situations auxquelles est soumis l'apprenant. La complexité de ces dernières est déduite des conditions et modalités de préparation de l'apprenant à interagir avec les différentes situations d'apprentissage. D'autre part, nous supposons que cette complexité se réduit à chaque exposition de l'intéressé aux nouveaux contextes d'action. Par conséquent, si nous adoptons en pédagogie la stratégie de la mise en situation de l'apprenant, c'est-à-dire le laisser interagir en semi-guidé avec les données et les ressources recueillies réduirait incontestablement la complexité des situations qu'il aura à résoudre prochainement.

Ce que nous avons soulevé des copies des apprenants révèle une conceptualisation confuse sur l'appropriation de la langue ; pis encore, elle est partagée entre enseignants et apprenants. Cette équation devrait se résoudre par un changement conceptuel de fond, une nécessité de revoir les stratégies d'enseignements. Nous pensons qu'il est indispensable que la formation des enseignants se construise sur des méthodes nouvelles, propre au besoin actuel de l'apprentissage de la langue.

Nous soutenons l'idée que la langue se consolide par la compétence scripturale, une compétence que l'apprenant est appelé à la mettre en exergue dans des situations variées. La raison scolaire exige, et le programme confirme que l'itinéraire entre la compréhension et la production du texte doit être progressive ; soit, le trajet le plus proche entre ces deux points est cette ligne directrice conçu selon les recherches didactiques de grandes envergures. À ce titre, les théoriciens de l'écrit scolaire précisent que la perception de la complexité de la situation qui se présente à l'apprenant, ainsi sa prise de conscience de la tâche est décisive, surtout lorsqu'il s'agit de la production écrite, une activité particulièrement délicate. En amont à ce projet, tous les ingrédients de la réussite devraient être présents, elles consistent dans les prérequis, le savoir requis, la volonté, les connaissances retenus des situations similaires, etc. l'évaluation formative n'affiche pas une intersession bien évidente, mais se fait lors des échanges continuels entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui va mener au redressement en cours par des procédés de rappel et de consolidation. Ainsi, nous pourrions dire que l'interaction enseignant-apprenant-situation prend le pas vers la dévolution, une pédagogie de la situation qui favorise consciemment l'émancipation de l'apprenant.

Les recherches menées en psychologie cognitive ont apporté des réponses convaincantes à des questions que longtemps demeuraient en suspens. En effet, le style cognitif est l'une de ces prouesses qui a réaménagé les représentations faites sur l'apprenant. À travers ce style, cette discipline a mis en exergue certains faits et comportements de l'apprenant faces à des

situations complexes. Ces faits se manifestent au moment du raisonnement ou lorsqu'un processus de résolution de problèmes est enclenché ; en sommes, ces faits sont bien évidés quand un effort cognitif est engagé. En outre, mettre en relief ces styles, admettre cette différence entre les apprenants, aiderait formellement l'enseignant à prendre des mesures nécessaires quand il aura à déporter son évaluation des connaissances vers le fonctionnement cognitif de l'apprenant.

Manifestement, l'évaluation des connaissances ou la preuve de l'acquisition des comportements relatifs aux savoirs nous les retrouvons dans le plus bas du spectre de la maîtrise. Par ailleurs, l'enseignement qui favorise le transfert des connaissances acquises au sein de l'école aux contextes externes, devrait se bâtir sur une évaluation adéquate à ses exigences, aux objectifs formulés à cette cause. Ce savoir-faire que vise ce type d'évaluation représente en général les aptitudes de l'apprenant à gérer des situations concrètes, qu'en classe nous les retrouvons sous forme de problèmes qui côtoient le réel. Nous pensons que ces problèmes se caractériseraient par deux aspects majeurs, le premier c'est qu'ils devraient être assez complexes afin de motiver l'apprenant en l'incitant à développer des procédures ou système de résolution; le deuxième réside en leurs saturations ; autrement, ils devraient mettre en connexion un ensemble d'éléments de savoirs nécessaires à enclencher chez l'apprenant la mobilisation de ses connaissances.

En prospectant la formation dispensée aux futurs enseignants ainsi que les stages complémentaires, nous n'avons recensé que des options illusoires pour appréhender de prime à bord le programme scolaire, autant soit-il pour les situations à gérer. Au préalable, notre tendance était de repérer toutes les marques de l'évaluation qui incombent les rayons de la formation, des stages et du curriculum de 2^{ème} année secondaire. Étant arrivé à terme de cette phase de notre recherche, ne prouve en rien que nous avons pu clore le débat sur la formation à l'évaluation, bien au contraire, nous venons juste de l'ouvrir.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

En cette dernière décennie, la refonte qui s'est proliférée au sein de l'institution scolaire s'est concrétisée dans les programmes, bouleversant ainsi le processus d'enseignement en générale et du français langue étrangère en particulier. Or, ce réaménagement des programmes n'a pas pris en considération les partenaires et les premiers concernés par le changement, à savoir les enseignants. C'est alors, qu'une régression à l'acquisition de la langue française s'est ressentie. Ce fait est attendu, du moment où tout était étudié, organisé et confectionné mais loin de penser à la formation des enseignants.

Tous les modèles qui se présentent aujourd'hui à l'enseignant pour sa formation initiale ou continue revêtent un caractère magistral. Hormis le stage de fin de cycle qui se résume en quelques journées passées au lycée, la formation des professeurs ne bénéficie ni d'ateliers ni de sorties sur le terrain pour un travail en présentiel auprès des professionnels. Il ne leurs est proposé aucune situation qui renvoie à la réalité éducative ; tout se conçoit en référence à la théorie. Ainsi soit-elle, aurions-nous raison de déduire qu'il ne s'agit que d'une formation pour la formation ?

Partout dans le monde, la formation des enseignants prône les débats scientifiques. Il est évident qu'ils se divergent, mais dans l'ensemble, ils se convergent sur l'émancipation de l'enseignant et sur l'apport de son raisonnement réflexif.

Une formation pertinente est celle qui vacille entre la quête du nouveau et les besoins du terrain. Tout à fait consciente que chaque situation d'enseignement n'est identique qu'à elle-même, elle ne fige pas la pensée du novice et du professionnel sur des stéréotypes. Il n'y a pas de modèle prêt à porter, tout doit se concevoir dans le tas, dans l'action. Force de dire à cet effet, qu'il ne serait que vain si la formation prévoie de faire revivre au formé toutes les situations possibles et ceux prévisibles.

La quantité d'abord, la qualité surtout ; une approche sur laquelle nous nous sommes basés pour développer notre thématique sur la formation à/et évaluation. Nous parlons de qualité lorsque le résultat s'harmonise avec l'objectif, nous supposons alors que l'évaluation intervient pour déterminer l'écart que pourrait subsister entre les deux, nous pensons que cet écart peut prendre l'aspect d'une erreur.

Si nous estimons que la qualité est ce rapprochement à l'objectif par des moyens utiles est adéquats, par une pensée rationnel et des méthodes cartésiennes. À cet effet, nous aurions une bonne raison de déduire que cet écart n'est autre que la genèse d'une subjectivité. Soit,

cette particularité peut remettre en cause toute une activité cognitive. La docimologie a prouvé que si on rattachait les résultats insatisfaisants aux apprentissages, ça ne met pas l'enseignement à l'abri et lui attribue une part de responsabilité. Cette science de l'évaluation a discrédité des préjugés qui portent à l'apprenant l'entière responsabilité des erreurs commises, elle a ainsi dénigré cette représentation traditionnelle et délabrées que caractérisait le profil de l'apprenant. Et par la même occasion, elle a bien démontré que des faits occultés pourraient être inhérents aux pratiques enseignantes.

La docimologie est allée même à destituer certains principes fondamentaux de la réussite et de l'échec scolaire. La prouesse de ses découvertes réside dans *les critères parasites de fidélités* qui ont bouleversé non seulement le système évaluatif, mais tout le rapport entretenu entre l'enseignement et l'apprentissage. Plus encore, et de manière évidente que cette science pointe certains faits tels que ; l'ambiguïté de la consigne, les tâches imperceptibles par l'apprenant, les questions qui ne visent pas le savoir requis et bien d'autres réalités qui risquent d'étaler la liste des valeurs subjectives subordonnées à la fonction de l'enseignant. À ce titre, La docimologie a dressé un éventail de paradigmes notionnels et fonctionnels à l'évaluation, afin de réduire les facteurs de subjectivité qui accaparent sur les situations évaluatives.

Il faut signaler qu'à chaque fois où nous assistions à des évaluations faites par nos collègues enseignants, tout palier confondu, nous soupçonnions des pratiques à caractère subjectives. Mais, ce qui a confirmé nos doutes, ce sont les résultats de recherches que nous avons menés dans le cadre promotionnel. Sachant que notre formation initiale et continue ne diffèrent pas de celles des autres enseignants, nous avons pris le soin, au préalable à cette présente recherche, de vérifier les conséquences de la formation qu'on dispensait aux enseignants du secondaire après avoir prospecté les paliers subalternes.

Si nous avons porté une attention à la formation dans toutes ses dimensions, notre intention était la sphère de l'évaluation et son effet sur l'appropriation de la langue par le biais de la production écrite. Autrement, nous nous interrogeons dans notre travail de recherche sur les modalités évaluatives des enseignants du FLE, pour que ces derniers rendent efficiente l'appropriation de la production écrite. Laquelle demeure l'objectif de tout enseignement - apprentissage du français langue étrangère.

Par conséquent, nous nous sommes investis dans une recherche théorique en se basant sur la consolidation de deux paradigmes conceptuels forts intéressants. Le premier a fait

l'ébauche d'une étude à travers laquelle nous avons essayé de positionner la fonction de l'enseignant dans un univers conceptuel. Nous avons d'abord délimité l'acte d'enseigner, et à quoi il peut être confondu tels ; la profession, le métier, le tutorat. D'autre part, nous avons circonscrit le sens de formation avec l'instruction et l'éducation. Ensuite, nous nous sommes penchés sur la formation de l'enseignant en mettant en exergue le dispositif nécessaire pour une formation de qualité. Nous avons évoqué le statut du stagiaire, ses besoins en formation et le rôle du formateur dans les différentes conditions du stage. Et enfin de la première partie, nous avons mis en exergue le sens ainsi que les différentes postures que peut afficher l'enseignant professionnel, l'expert et le novice.

Rappelons que nous avons dressé notre recherche selon une perspective tridimensionnelle. Au premier plan, nous avons tissé un lien épistémologique entre l'enseignant et le savoir au biais de la formation professionnelle. Quant au deuxième plan, nous l'avons dressé aux termes du contrat didactique ; alors que la présentation du rapport de l'apprenant au savoir a été notre objet d'étude au troisième plan.

Au deuxième volet de notre recherche théorique, nous avons commencé par la présentation des différentes situations possibles du contrat didactique. Puis nous avons abordé la compétence, en focalisant sur la production écrite et sa connivence avec la compréhension des textes.

La TROISIEME PARTIE de notre travail de recherche a été exclusivement consacrée à la pratique. Mais afin de nous représenter clairement notre expérimentation, nous l'avons précédée d'une phase d'observation. Cette dernière était dressée selon quatre repères :

- Nous avons commencé par une prospection au niveau de la formation universitaire, et ce pour meilleur appréhension de la formation initiale des enseignants. Puis nous avons essayé de retracer l'itinéraire que doit faire le stagiaire avant d'accéder au poste.
- La lecture recherche que nous avons menée sur le guide pédagogique, le document d'accompagnement ainsi que sur le curriculum de 2^{ème} AS nous a permis d'avoir une représentation claire des activités pédagogiques.
- Notre présence aux différentes activités propres à l'élaboration d'un écrit a éclairé d'une manière pratique le contenu des documents pédagogiques que nous avons consultés.

- La dernière phase de l'observation représente une étape transitoire ou pré-expérimentale. Nous avons prospecté les copies d'examens et les productions écrites afin d'établir une représentation objective des pratiques évaluatives des enseignants.

Les données recueillies de cette étape nous ont été d'une valeur inouïe. Elles nous ont permis d'identifier des pratiques irrationnelles, révoqués et non conformes aux préceptes de la docimologie. Nous pensons que ces pratiques évaluatives constituent une réponse adéquate et un revers concret à une formation déçue. Ainsi, des consignes opaques, des notes sur des productions écrites sans le moindre indices qui permet à l'apprenant de comprendre la répartition des points, des annotations sans critères tangibles et évidents qui montrent à l'apprenant ses réussites afin qu'il puisse les exploiter ultérieurement, ou ses tentatives ratées pour prendre des mesures remédiantes ; en sommes, ce ne sont là que des arguments saillants parmi tant d'autres qui plaident en défaveur d'une formation satisfaisante à l'évaluation.

Pour la phase expérimentale, nous l'avons organisée selon deux étapes complémentaires :

- Première étape : la présentation des critères d'évaluation des productions écrites et leurs applications dans le cadre d'une évaluation par les pairs.
- Deuxième étape : une séance de remédiation.

Une fois arriver à terme de notre expérimentation, les résultats obtenus nous ont permis de déclarer que l'implication des apprenants dans la conduite évaluative, suivie de leur engagement dans la procédure corrective sont de bons raisons de leurs adhésions aux sens de nos hypothèses.

Du côté des enseignants, les données recueillies du questionnaire viennent corroborer nos suggestions de départ au sujet de la formation des enseignants à l'évaluation.

Certes la recherche didactique c'est focalisée ces derniers temps sur l'apprenant, mais elle n'a jamais tourné le dos à la formation des enseignants. Sur ce, nous estimons qu'il est judicieux de réconcilier ses découvertes avec les pratiques pédagogiques ; en somme, tout se résume dans la formation des enseignants. Enfin, c'est d'ici que se décide la production qualitative d'acteurs d'aujourd'hui et formateurs de demain.

Au fait, ce qui caractériserait un enseignant ne peut être une simple connaissance théorique ou une compétence technique, mais d'autant plus sa passion pour sa profession. C'est pour cette raison, une bonne formation devrait être consciente de ses motivations,

des représentations qu'il a de sa fonction, et surtout du rapport qu'il entretient avec la matière qu'il enseigne. Ce faisant, une action de refonte ne peut se borner à une simple transmission de savoir, elle doit viser une modification personnelle et individuelle ; car l'enjeu est éminent, c'est de l'avenir des apprenants qu'il s'agit.

La systématisation de l'évaluation formative est omniprésente aux horizons de la didactique, elle est considérée comme une impérative au processus d'enseignement / apprentissage. Ce statut l'a bien mérité vu qu'elle offre l'opportunité à l'enseignant comme à l'apprenant de porter un regard réflexif. Elle permet au premier de revisiter les méandres de son enseignement, et au second de repêcher les déficits de son apprentissage. Elle propose en surcroît un aménagement de méthodes, d'outils et de supports qui favorisent la remédiation.

L'évaluation consciente est avant tout pour un enseignant une réflexion sur les attribues de sa propre formation, comme elle est un écho sur la qualité de son enseignement. Elle ne devrait pas être une pratique en soi, isolée des perspectives de l'apprentissage, séquestré entre l'objet et l'objectif, entre le produit et la note. Nous voyons dans l'évaluation cet outil gracieux qui permet à l'enseignant de découvrir ses apprenants, et de découvrir soi-même. En fait, mener de bout en bout une procédure évaluative divulgue l'intérêt que porte l'enseignant à la nouveauté, à l'objectivité et l'adhère au rang des partisans de la réussite.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages

Abdallah-Pretceille Martine, *FORMER ET EDUUER en CONTEXTE HETEROGENE pour un humanisme du divers*, ECONOMICA, Paris, 2003.

Abrami Philip .C, *l'apprentissage coopératif, théorie, méthodes, activités*, De la Cheneliere, Montréal, 1996.

André Jacques, *EDUQUER A LA MOTIVATION, cette force qui fait réussir*, L'harmattan, Paris, 2005.

Astolfi Jean-Pierre, *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, ESF éditeur, France, 2003.

Astolfi Jean-Pierre, Eliane Darot, Yette Ginsburger-Vogel, Jacques Toussait, *Mots-clés de la didactique des sciences*, De Boeck et Lancier, Bruxelles. 2008.

Astolfi Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeurs, (8^{ème} édition), France, 2008.

Astolfi Jean-Pierre, *L'école pour apprendre : L'élève face aux savoirs*, Coll. Pédagogie, ESF Éditeurs, (9^{ème} édition), Paris, 2010.

Autissier David, *L'intelligence de situation*, Eyrolles, Paris, 2009.

Bachelard Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, édition de poche, Paris, 1993.

Barbier Jean-Marie, *L'EVALUATION EN FORMATION*, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui PUF, Paris, 1994.

Baudrit Alain, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Coll. Pédagogies en développement, De boeck, Bruxelles, 2005.

Barbot Marie-José, *les auto-apprentissages*, coll. didactique des langues étrangères, CLE international, Belgique, 2001.

Beavre Diana, *A chacun sa manière d'apprendre*, InterEditions, Paris, 1999.

Beckers Jacqueline, Crinon Jacques, Simons Germain, *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves, De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*, Coll. Pédagogie en développement, De Boeck, Bruxelles, 2012.

- Bellenger Lionel, *Les méthodes de lecture*. Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1978
- Berbaum Jean, *Apprentissage et formation*, Coll. Que sais-je ? PUF, Paris, 1999.
- Bertocchini Paola & Edvige Costanzo, *MANUEL DE FORMATION PRATQUE pour les professeurs de FLE*, CLE international, Paris, 2008.
- Besse Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, coll. Didactique des langues étrangère, CREDIF Didier, Paris, 1992.
- Besse Henri & Galisson Robert, *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Coll. Didactique des langues étrangère, CLE International, Paris, 1980.
- Best Francine, *L'échec scolaire*, coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1997.
- Berger Marie-Josée, *Construire la réussite : L'évaluation comme outil d'intervention*, Coll. cheneliere/didactique, Cheneliere, Québec, 2004.
- Blanc Nathalie, *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*, Dunod, Paris, 2009.
- Bloom Benjamin Samuel, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Coll. Education 2000, LABOR, Bruxelles, 1979.
- Bonniol Jean-Jacques & Michel Vial, *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*, de Boeck Université, (2e tirage), Bruxelles, 2006.
- Bourdieu Pierre & Jean-Claude Passeron, *La Reproduction, éléments pour une théorie de l'enseignement*, Editions De minuit, Paris, 1970.
- Boyer Jean-Yves & Savoie-Zajc Lorraine, *DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, méthodes de recherches*, LOGIQUES, Québec, 1997.
- Bréal Michel, *De l'enseignement des langues*, Coll. Hatier et formation, Hatier, Paris, 1998.
- Calmy-Guyot Gisèle, *Le soutien en lecture ou la lecture soutenue ?*, Coll. Education, Références et Pratiques, Fernand Nathan, Paris, 1982.
- Carré Philippe & Fabien Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*, DUNOD, Paris, 2009.
- Castellotti Véronique & Maddalena De CARLO, *La formation des enseignants de langue*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1995.

- Catheline Nicole, *Psychopathologie de la scolarité*, Coll. Les âges de la vie, Elsevier Masson, (3^{ème} édition), France, 2012.
- Cardinet Jean, *Evaluation scolaire et mesure*, Coll. Pédagogies en développement, De Boeck, Bruxelles, 1988.
- Cherkaoui Mohamed, *Sociologie de l'éducation*, Coll. Que sais-je ? PUF, Paris, 1986.
- Chesnais Marie-Françoise, *Vers L'autonomie l'accompagnement dans les apprentissages*, HACHETTE, Paris, 1998.
- Chabert-Ménager Geneviève, *Des élèves en difficultés*, L'Harmattan, Paris, 1996.
- Chauveau Gérard, *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit*, Coll. CRESAS, n° 10, L'Harmattan, France, 1993.
- Chauveau Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, Coll. Forum éducation, RETZ, Paris, 2002.
- Cicurel Francine, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1985.
- Clanet Claude, *l'interculturel, introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, PUM, France, 1990.
- Cohen Elizabeth G, *LE TRAVAIL DE GROUPE, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière, Québec, 1994.
- Colardyn Danielle, *LA GESTION DES COMPETENCES*, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1996.
- Cornaire Claudette & Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999.
- Cornfield Ronald. J, *Construire la réussite, l'évaluation comme outil d'intervention*, De la Chenelière, Montréal, 1994.
- Cuq Jean-Pierre & Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, France, 2002.
- Curonicchi Chiara & Patricia McCulloch, *Psychologues et enseignants, Regards systématiques sur les difficultés scolaires*, Coll. Pratiques Pédagogiques, De Boeck Université, Bruxelles, 1997.

Cyr Paul, *Les stratégies d'apprentissages*, Coll. DDLE, CLE International, Paris, 1998.

Dabène Michel, *Pratiques de lecture et cheminement du sens. Cahiers du français contemporain 7*. ENS Éditions, Lyon, 2001.

Dalgalian Gilbert, Lieutaud Simone, Weiss François, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1981.

Daniel Marie-France & Schleifer Michael, *LA COOPERATION DANS LA CLASSE*, LOGIQUES, Québec, 1996.

Da Silva Neves Rui, *Psychologie cognitive*, Armand Colin (2^{ème} édition), Paris, 2011.

Daunay Bertrand, Reuter Yves, Schneuwly Bernard, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Coll. Recherches en didactique du français, PUN, Belgique, 2011.

De Ketele Jean-Marie, *Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques*, Cabay, France, 1982.

De La Garanderie Antoine, *Critique de la raison pédagogique*, Nathan, France, 1997.

De Landsheere Viviane, *L'éducation et la formation. Science et pratique*, Coll. Premier Cycle, PUF, Paris, 1992.

Deldime Roger & Vermeulen Sonia, *Le développement psychologique de l'enfant*, De Boeck Université, (7^{ème} édition), Bruxelles, 1997

Delorme Charles, *l'évaluation en questions*, Coll. Pédagogies, ESF éditeur (5^{ème} éditions), Paris 1994.

Denhière Guy & Baudet Serge, *Lecture compréhension de texte et science cognitive*, Coll. Le psychologue, PUF, Paris, 1992.

De Saussure Ferdinand, *cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1979.

De Vecchi & Rondeau-Revelle Mihelle, *Favoriser la relation maître-élèves*, Delagrave, Paris, 2006.

- D'Hainaut Louis, *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*, Maison de l'Unesco, 1986.
- De Vecchi Gérard, *Évaluer sans dévaluer*, Hachette, Paris, 2011.
- Dionne Carmen & Rousseau Nadia, *Transformation des pratiques éducatives la recherche sur l'inclusion scolaire*, PUQ, Canada, 2006.
- Dominicé Pierre, *La formation enjeu de l'évaluation*, Coll. Exploration Recherches en sciences de l'éducation, Peter Lang (2ème édition), Berne, 1981.
- Dumont Ariane & Denis Berthiaume, *la pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, Coll. Pédagogie en développement, De Boeck, Belgique, 2016.
- Duran Marc, *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris. 1996.
- Fabre Michel, *Penser la formation*, PUF, Paris, 1994.
- Felouzis Georges, *l'efficacité des enseignants*, PUF, Paris, 1997.
- Fijalkow Jacques & Nault Thérèse, *La gestion de la classe*, De Boeck Université, Coll. Perspectives, Education et Formation, Bruxelles, 2002.
- Foulin Jean-Noël & Mouchon Serge, *Psychologie de l'éducation*, Coll. Education, Nathan Université, Paris, 1999.
- Frustier Michel & Frustier Bernadette, *Exercices de créativité à l'usage du formateur*, Coll. Livres Outils, Editions d'Organisations, Paris 2001.
- Furnham Adrian, *Juste assez de psychologie pour briller en société*, Dunod, Paris, 2009.
- Galissant Robert, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE international, Paris, 1980.
- Gaté Jean-Pierre, *Éduquer au sens de l'écrit*, Coll. Les repères pédagogiques, Nathan pédagogie, Paris, 1998.
- Gineste Marie-Dominique & Le Ny Jean-François, *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, Paris, 2005.

- Gohier Christine & Alin Christian, *Enseignant-Formateur : la construction de l'Identité professionnelle*, Coll. Recherche et Formation, L'Harmattan, 2000.
- Grandguillot Marie-Claude, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette, Paris, 1993.
- Groupe EVA (a), *De l'évaluation à la réécriture*, Ed. Hachette, Paris, 1996.
- Groupe EVA (b), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Ed. Hachette, Paris, 1991.
- Hassendorfer , *Chercheurs en Education*, Coll. EDUCATION & FORMATION, L'Harmattan, France, 1992.
- Hélot Christine, Benert Britta, Ehrhart Sabine, Young Andrea, *Penser le bilinguisme autrement*, Peter Lang, Allemagne, 2008.
- Hours Bruno, *Former sans ennuyer*, Coll. Livres outils, Editions d'Organisation, Paris, 2005.
- James William, *CONFÉRENCES SUR L'ÉDUCATION, Psychologie et Education*, L'Harmattan, , Coll. Education et Philosophie, Paris, 1996.
- Jonnaert Philippe & Armand M'batika, *les réformes curriculaires regards croisés*, coll. éducation-recherche, PUQ, Canada.2004.
- Jonnaert Philippe, Cecile Vander Borgt, Rosette Defise, Godelieve Debeurme, Stephan Sinotte, *Créer des conditions d'apprentissage*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- Jorro Anne, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Coll. Pratiques pédagogiques, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- Josselyne Gérard-Naef, *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris, 1993.
- Kaci Tahar, *Réflexions sur le système éducatif*, Casbah éditions, Alger, 2003.
- La Borderie René, Paty Jacques, Sembel Nicolas, *Les sciences cognitives en éducation*, Coll. Education, Nathan Université, Paris, 2000.
- Lamarche Claude, *Gérer l'éternel triangle : Elèves, professeurs, école*, Beauchemin, Canada, 1994.
- Le Boterf Guy, *REPENSER LA COMPÉTENCE*, Editions Organisations, Paris.2008.

- Lenoir Yves, Philippe Maubant, Abdelkarim Hasni, Johanne Lebrun, Abdelkarim Zaid, Elpostafa Habbob, Anne-Cathrine Mcconnel, *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*, CRIE et CRICE, Québec, 2007.
- Lieury Alain & Fenouillet Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997.
- Liria Philippe & Lacan Lucile, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Editions maison des langues, Paris, 2009.
- Marin Brigitte & Legros Denis, *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*, Coll. Ouvertures psychologiques, De Boeck Université, Bruxelles, 2008.
- Martinet André, *Eléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 1974.
- Mathis Geneviève, *Professeurs de français : Les clés d'un savoir-faire*, Coll. Perspectives didactiques, NATHAN Pédagogie, Paris, 1997.
- Maulini Olivier & Montandon Cléopâtre, *Les formes de l'éducation : variété et variation*, De Boeck Université, Coll. Raison éducatives, Bruxelles 2005.
- Meirieu Philippe, *Apprendre oui, mais comment*, Coll. Pédagogies références, ESF, (17^{ème} édition), Paris, 1999.
- Meirieu Philippe, *Faire l'École, faire la class*, Coll. Pédagogies, ESF Éditeur, Paris, 2004.
- Meyer Jean-Claude & Phélut Jean-Louis, *Apprendre à écrire le français au collège*, Coll. Formation, Chronique sociale, (3^{ème} tirage), Lyon, 1987.
- Mialaret Gaston, *L'apprentissage de la lecture*, PUF, Paris, 1966.
- Michel Jean-François, *Les 7 profils d'apprentissage pour former et enseigner*, Editions d'Organisation, Paris, 2005.
- Millet Jean-Guy, *LA COMPÉTENCE, guide de formation*, Editions d'Organisation, France, 2005.
- Minder Michel (a), *Didactique fonctionnel objectif stratégie évaluation*, H. Dessain, (4^{ème} édition), Belgique, 1983.

- Minder Michel (b), *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck, (8^{ème} édition), Belgique, 1999.
- Moirand Sophie, *SITUATION D'ECRIT compréhension/production en français langue étrangère*, CLE international, Paris, 1979.
- Molina Correa & Colette Gervais, *les stages en formation à l'enseignement*, PUQ, Canada, 2008.
- Monteil Jean-Marc & Pascal Huguet, *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Coll. Vies Sociales, PUG, France, 2002.
- Mothe Jean-Claude, *l'évaluation par les tests dans la classe de français*. Coll. Le français dans le monde, Hachette & Larousse, France, 1975.
- Morandi Franc, *modèles et méthodes en pédagogie*, NATHAN, Paris, 1997.
- Mucchielli-Bourcier Arlette, *Apprendre à coopérer, repenser la formation*, ESF éditeur, Paris, 1999.
- Mucchielli Roger, *les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF éditeur (9^{ème} édition), Coll. formation permanente, Paris, 1998.
- Oléron Pierre, Beaudichon Janine, Cartron Annick, Danset-Léger Jacqueline, Melon Anne-Marie, Nguyen-Xuan Anh, Winnykamen Fajda, *savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1981.
- Pelpel Patrice, *Se former pour enseigner*, Dunod, (3^{ème} édition), Paris, 2002.
- Perrenoud Philippe (a), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Coll. Pédagogies, ESF éditeur (5^{ème} édition), Paris, 2006.
- Perrenoud Philippe (b), *Construire des compétences dès l'école*, USF, France, 2000.
- Peyroutet Claude, *La pratique de l'expression écrite*. NATHAN, Paris, 1991.
- Piaget Jean & Inhelder Darbel, *LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT*, Coll. Que sais-je ? PUF, Paris, 1966.
- Porcher Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Coll. Français Langue Etrangère, Hachette Livre, Paris, 2004.

- Postic Marcel, *LA RELATION EDUCATIVE*, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1979.
- Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1988.
- Reboul Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Coll. Education et formation, PUF, Paris, 1980.
- Rey Bernard, Vincent Carette, Anne Defrance, Sabine Kahn, *LES COMPETENCE A L'ECOLE, Apprentissage et évaluation*, De Boeck Education, Belgique, 2012.
- Rieuner Alain, *Préparer un cours*, ESF éditeur, Paris, 2000.
- Roegiers Xavier & Jean-Marie De Ketele, *Pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck (3^e tirage), Belgique, 2004.
- Roosen Antoine, Hénaff Dominique, Ardois Corinne, *Former des apprenants responsables : Pour un environnement positif en classe*, Coll. Animer sa classe, De Boeck Université, Bruxelles, 2004.
- Rope Françoise & Tanguy Lucie, *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Coll. Education et formation, L'Harmattan, Paris, 1994.
- Scallon Gérard, *évaluation formative*, Renouveau Pédagogique, Canada, 2000.
- Scallon Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, coll. Pédagogies en développement. De Boeck, Paris, 2004.
- Simonpoli Jean-François, *Apprendre à communiquer*, Coll. Pédagogie pour demain, HACHETTE, Paris, 1991.
- Tagliante Christine (a), *l'évaluation*, CLE international, Paris, 1991.
- Tagliante Christine (b), *l'évaluation et le cadre européen commun*, CLE international, Paris, 2005.
- Tagliante Christine, *La classe de langue - Techniques et pratiques de classe*, CLE international, Paris, 2006.
- Tardieu Claire, *LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN 4 MOTS-CLES : communication, culture, méthodologie, évaluation*, ellipses, Paris, 2008.

Tardif Jacques, *POUR UN ENSEIGNEMENT STRATEGIQUE, L'apport de la psychologie cognitive*, LOGIQUES, Québec, 1992.

Tardif Maurice & Lessard Claude, *La profession d'enseignant aujourd'hui : Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Coll. PEDAGOGIES EN DEVELOPPEMENT, De Boeck Université, Bruxelles, 2003.

Toraille Raymond, *L'animation pédagogique aujourd'hui*, Coll. Sciences de l'éducation, Les éditions ESF, Paris, 1985.

Touchon François-Victor, *L'enseignant expert*, Nathan, Paris, 1993.

Turco Gilbert, *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, MEN, Paris, 1988.

Veslin Odile & Veslin Jean, *CORRIGER DES COPIES, évaluer pour former*, Coll. pédagogie pour demain, Hachette, Paris, 1992.

Reuter Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF Éditeur, Paris, 1996.

Rey Bernard, *Les compétences transversales en question*, Coll. Pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1996.

Terral Hervé, *PROFESSION : PROFESSEUR*, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1997.

Toraille Raymond, *L'animation pédagogique aujourd'hui*, Coll. Science de l'éducation, Editions ESF, Paris, 1985.

Turenhoudt Sylvie Mersch-Van, *Gérer une pédagogie différenciée*, Coll. Pédagogies en développement, De Boeck Université, Bruxelles, 1994.

VIGNER Gérard, *ECRIRE élément pour une pédagogie de la production écrite*, Ed. CLE International, Paris, 1982.

2. Revues

RECHERCHE ET FORMATION, *Les professions en éducation : recherches et pratiques en formation*, (N°04), INRP, France, 1988.

RECHERCHE ET FORMATION, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants*, (N°10), INRP, France, 1991.

RECHERCHE ET FORMATION, *Le mémoire professionnel*, (N° 12), INRP, France, 1992.

RECHERCHE ET FORMATION, *Les professions de l'éducation, Recherches et pratiques en formation*, (N° 16), INRP, France, 1994.

RECHERCHE ET FORMATION, *Images publiques des enseignants*, (N°23), INRP, France, 1995.

RECHERCHE ET FORMATION, *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*, (N°23), INRP, France, 1996.

RECHERCHE ET FORMATION, *L'identité professionnelle : entre formation et activité professionnelle*, (N°25), INRP, France, 1997.

RECHERCHE ET FORMATION, *La formation continue des enseignants : les MAFPEN et après ...*, (N° 32), INRP, France, 1999.

RECHERCHE ET FORMATION, *Formes et dispositifs de la professionnalisation*, (N°35), INRP, France, 2000.

RECHERCHE ET FORMATION, *Contenus, processus, modalités et formations*, (N°46), INRP, France, 2004.

RECHERCHE ET FORMATION, *Formation et problématisation*, (N° 48), INRP, France, 2005.

RECHERCHE ET FORMATION, *Nouveaux cursus, nouveaux diplômes, La formation professionnelle des formateurs à l'Université*, (N° 54), INRP, France, 2007.

RECHERCHES EN EDUCATION, *Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation*, (N°8), DEP, France, 2010.

3. Manuels Pédagogiques

Curriculum de 2ème année secondaire

Document d'accompagnement du programme de 2ème année secondaire.

Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs

4. Dictionnaires

Cuq Jean-Pierre, ASDIFLE. *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. CLE International, Paris, 2003.

Le PETIT LAROUSSE Illustré. Le Premier du siècle, Ed. LAROUSSE, 2001.

Arenilla Louis, Marie-Claire Rolland, Marie-Pierre Roussel, Bernard Gossot, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas, Rance, 2007.

Morfaux Louis-Marie, Lefranc Jean, *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Ed. Armand COLIN, Paris, 2005.

Reuter Yves, Cohen-Azria Cora, Daunay Bertrand, Delacambre Isabelle, Lahanier-Reuter Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2007

5. Sites internet

(http://www.canal-tv/video/les_amphis_de_france_5/definitions_generales.3018. Consulté le 12/07/2017 à 09 :00).

Pastré Pierre, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud, *La didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mise en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://rfp.revues.org/157> ; DOI : 10.4000/rfp.157. p. 164 - 155.

ANNEXES

- Programme Pédagogique pour la licence

Semestre 1

Matière : Compréhension et Expression Écrite

-Caractéristiques de la forme du discours étudié ; -Les marques de l'énonciation : reproduire le schéma de communication ; - Techniques et stratégies de lecture en utilisant des supports écrits variés.

Matière : Compréhension et Expression Orale

- le rythme ; la pause ; la prosodie ; l'intonation ; les marques de l'énonciation ; le schéma de la communication

- les actes de parole ; exercice de diction, d'élocution

Matière : Grammaire de la langue d'étude

Il s'agira ici de repérer les différents éléments de la phrase simple (nature des mots), de les discriminer et d'établir leurs fonctions.

- Les noms ; - Les verbes ; - Les adverbes ; les conjonctions ; - Les prépositions ; -Le sujet ; les différents compléments ; les compléments de circonstances.

Matière : Phonétique corrective et articulatoire

- La phonétique en tant que discipline ; - L'alphabet, les voyelles et les consonnes de la langue étudiée ; -Production des consonnes ; -Les phonèmes de la langue d'étude ; - Intonation, rythme, accentuation selon la langue

Matière : Initiation à la linguistique (concepts)

- Aborder et introduire les concepts de la linguistique en contexte à partir d'exemple sans entrer dans les divers courants linguistiques qui ont coexisté et évolué.

-A partir de la définition de la linguistique et des objectifs, des origines et évolution de la langue on abordera les concepts suivants : Langage/langue/parole ; double articulation ; Compétence/performance ; Communication ; relations syntagmatiques et paradigmatisques ; diachronie et synchronie

Matière : Initiation aux textes littéraires

Initiation à la littérature en partant des textes : étude et à l'appréciation des textes littéraires à partir d'extraits courts d'œuvres tirés des différents genres littéraires (nouvelle, roman, poésie, théâtre, biographie, essai....).

Matière : Culture(s)/ Civilisation(s) de la Langue

Aborder les aspects de la vie quotidienne actuelle dans le/les pays de la langue d'étude par l'intermédiaire de textes écrits, audio, et vidéo : régions, ethnies, société et mode de vie (famille, éducation, religion, coutumes, arts et loisirs...)

Matière : Techniques du travail universitaire

-La prise de notes ; écoute et concentration ; lecture méthodique d'un document authentique ; la recherche d'un document dans une bibliothèque ou sur internet.

Matière : Sciences Sociales et Humaines

Introduction aux sciences humaines et sociales : Présentation et définition de concepts propres aux domaines suivant : La sociologie ; la pédagogie ; la psychanalyse ; l'anthropologie ; l'ethnologie :

Matière : Langue(s) étrangère(s)

Anglais comme matière transversale obligatoire pour toutes les autres filières du domaine.

Semestre 2

Matière : Compréhension et Expression écrite 2

- Les marques de l'énonciation : reproduire le schéma de communication
- Techniques et stratégies de lecture en utilisant des supports écrits variés

Matière : Compréhension et Expression Orale 2

- les registres de langue
- les expressions idiomatiques
- annonces ; exposés ; débit ; registre de langue

Matière : Grammaire de la langue d'étude

Il s'agira ici de repérer les différents éléments de la phrase simple (nature des mots), de les discriminer et d'établir leurs fonctions.

Matière : Phonétique corrective et articulatoire

Notions d'ordre général relatives au son et à sa production.

- La phonétique ; - L'alphabet ; - Production des consonnes ; - Production des voyelles et des semi-voyelles ; - Les phonèmes de la langue d'étude ; - Intonation, rythme, accentuation selon la langue.

Matière : Initiation à la linguistique (concepts)

Aborder et introduire les concepts de la linguistique en contexte à partir d'exemple sans entrer dans les divers courants linguistiques qui ont coexisté et évolué.

-Langage/langue/parole ; -Double articulation ; - Compétence/performance ; - Communication ; - Relations syntagmatiques et paradigmatisques ; - Diachronie et synchronie

Matière : Littérature(s) de la langue d'étude

Lecture guidée et analyse d'œuvres littéraires intégrales, courtes, linguistiquement et culturellement accessibles à l'étudiant.

Matière : Culture(s)/Civilisation(s) de la Langue

Aborder les aspects de la vie quotidienne actuelle dans le/les pays de la langue d'étude par l'intermédiaire de textes écrits, audio, et vidéo : régions, ethnies, société et mode de vie (famille, éducation, religion, coutumes, arts et loisirs...)

Matière : Techniques du travail universitaire

-Développer la recherche-documentaire chez l'étudiant : bibliothèque/ Tice ; - Lecture et compte-rendu simple du contenu d'un article.

Matière : Sciences Sociales et Humaines

Initiation aux disciplines des sciences sociales et humaines (nature, objet, méthodes, concepts...) : Psychologie, Sciences de l'Education, Sciences de la communication.

Matière : Langue(s) étrangère(s)

Anglais comme matière transversale obligatoire pour toutes les autres filières du domaine.

Semestre 3

Matière : Compréhension et Expression écrite

-Techniques de synthèses ; restructuration, réorganisation ; schématisation

Matière : Compréhension et Expression Orale

- Saynètes ; sketch ; monologues ; des pièces de théâtre ; discours académiques

- annonces ; exposés ; débit ; registre de langue

Matière : Grammaire de la langue d'étude

Il s'agira d'effectuer le même type de travail que précédemment mais celui-ci portera sur la phrase complexe qui intégrera les propositions relatives (pronoms relatifs) et conjonctives (subordonnants).

Matière : Phonétique corrective et articulatoire

- La phonétique en tant que discipline : présentation simple d'initiation ; - L'alphabet, les voyelles et les consonnes de la langue étudiée ; - Production des consonnes : décrire et classer les consonnes ; - Production des voyelles et des semi-voyelles ; - Les phonèmes de la langue d'étude,

Matière : Introduction à la linguistique

- La formation du lexique français ; - Les structurations du lexique ; - La lexicographie et pratique du dictionnaire ; - Les dictionnaires ; - qu'est-ce que la sémantique ?

Matière : Littérature(s) de la langue d'étude

Lecture guidée et analyse d'œuvres littéraires intégrales, courtes, linguistiquement et culturellement accessibles à l'étudiant.

Matière : Culture(s)/Civilisation(s) de la langue

Introduction aux institutions politiques, économiques, sociales et culturelles (système politique, capitalisme & mondialisation, système juridique, media, énergie et environnement, communications ...) de manière approfondie par la lecture et le commentaire de documents authentiques.

Matière : Techniques du travail universitaire

- Initiation au projet de recherche : définir les axes de la recherche universitaire.
- Méthodologie générale de la recherche.

Matière : Initiation à la traduction (thème et version)

Il s'agit d'une initiation à la traduction, donc d'un enseignement à vocation essentiellement pratique de manipulation entre la L1 et la L2.

Matière : Langue(s) étrangère(s)

Anglais comme matière transversale obligatoire pour toutes les autres filières du domaine.

Semestre 4

Matière : Compréhension et Expression écrite

- Critères liés au genre du texte, son style, son format etc.
- Ressources : textes littéraires, scientifiques et/ou techniques.

Matière : Compréhension et Expression orale

- écoute de conférences ; - écoute d'allocutions de personnalités politiques, académiques, ...etc.
- scènes mimées ; - l'exposé ; - le débat ; - Défendre une thèse ; - l'entretien ; - la table ronde

Matière : Grammaire de la langue d'étude

- Notion de proposition subordonnée relative, conjonctive.
- Etude des rapports logiques : cause, conséquence, but...
- Introduction de la notion de prédicatoïde.

Matière : Phonétique corrective et articulatoire

- Phonétique articulatoire ; - Initiation à la transcription phonétique des sons de la langue étudiée ; - Définir dans une visée pratique les aspects principaux de la prosodie ; - Définir dans une visée pratique l'accentuation ; - Définir dans une visée pratique l'intonation.

Matière : Introduction à la linguistique

- la Lexicographie et pratique du dictionnaire

- Qu'est-ce que la sémantique : - L'univers du signifié ; - Signifié et référent ; - Sémantologie ; - Sémantique ; - Sens et Contexte ; - Sens et situation ; - L'analyse sémique ; - Le sème ; - La notion de sémème

Matière : Littérature(s) de la langue d'étude

Lecture guidée et analyse d'œuvres littéraires intégrales, courtes, linguistiquement et culturellement accessibles à l'étudiant : roman et nouvelle puis poésie et théâtre. L'accent étant mis sur la structure et la terminologie d'analyse spécifique au genre étudié.

Matière : Culture(s)/ Civilisation(s) de la langue

Les institutions et organisations des pays de la langue d'étude par la lecture et le commentaire de documents authentiques. Ils porteront sur l'histoire, la vie politique et économique, les services sociaux, les médias, etc.

Matière : Techniques du travail universitaire

-Développer l'avant-projet élaboré par l'étudiant.

Matière : Initiation à la traduction (thème et version)

Exercices de manipulation entre la L1 et la L2, sur des textes simples, de la phrase au paragraphe (thème et version).

Matière : Langue(s) étrangère(s)

Anglais comme matière transversale obligatoire pour toutes les autres filières du domaine.

Matière : Technologies de l'information et de la communication (TIC)

Débuter par une mise à niveau en informatique et en traitement de texte. Passer ensuite au TIC.

Semestre 5

Matière : Linguistique

- La sociolinguistique

- Les limites d'un certain structuralisme en linguistique ; - Domaines de la sociolinguistique.

- L'analyse de la pluralité linguistique ; - Les phénomènes liés au contact des langues.

- Les Etats et la gestion des langues ; - Politique linguistique

Matière : Etude de textes littéraires

- Eléments d'histoire

- Roman et littérature : Le roman comme forme littéraire dominante

- Roman et société : Roman et transformations sociales – Roman et savoir.

- Le schéma de la communication et son application à l'analyse littéraire

- Les fonctions du langage ; - Typologie des œuvres ; - Eléments de narratologie ; - Texte et paratexte

Matière : Etude de textes de civilisation

-La mythologie gréco-romaine dans son rapport au théâtre

- Le théâtre : Définitions des formes ; - Lexique du théâtre ; - Histoire de la littérature dramatique ; - Le théâtre antique ; - Le théâtre romain ; - Thématiques et genres dramatiques médiévaux ; - Le théâtre Contemporain et algérien

Matière : Compréhension & production écrites

-Les registres de la langue ; -Le résumé ; -La synthèse de documents ; -Le commentaire et le commentaire comparé.

Matière : Compréhension & production orales

-L'oral académique et l'oral familial ; -L'intonation en communication orale ; -Prendre position dans un débat et avancer des arguments cohérents. Mettre l'accent sur l'argumentation implicite.

Matière : Traduction & interprétariat

- Situation de la traductologie : Délimitation du champ : Epistémologie générale ; - Epistémologie de la discipline ; -Pédagogie et didactique de la traduction ; -Les théories de la traduction ; - Approches et modèles de la traduction.

Matière : **Introduction à la didactique**

- Définitions ; - Didactique et pédagogie ; - La didactique des langues ; - Les objets d'enseignement ; - Les conditions d'appropriation des savoirs ; - L'intervention didactique ; - Les concepts fondamentaux de la didactique : La transposition didactique - Le triangle didactique - Le contrat didactique

Matière : Introduction aux langues de spécialités

- Rappel sur les niveaux de la langue ; - Le concept de « Langue de spécialité » ; - Caractère des langues de spécialité : le lexique – les articulateurs logiques - Terminologie et syntaxe spécifique

Matière : Techniques de recherche

- Développer une problématique à partir d'un thème proposé par l'enseignant ; - Comprendre la différence entre le raisonnement déductif, inductif et intuitif ; - Emettre des hypothèses de recherche ; - Délimiter son corpus ; - Choisir une démarche méthodologique ; - Construire et présenter une bibliographie.

Matière : Psychologie cognitive

-Introduction

-La psychologie cognitive dans le contexte des sciences cognitives (la linguistique, les neurosciences ...) et généralités épistémologiques sur la psychologie cognitive.

-Cognitivism ou connexionnisme ?

Matière : Langue arabe

- Techniques rédactionnelles en bon arabe ; - Techniques d'expression orale ; - Initiation à des approches littéraires.

Semestre 6

Matière : Linguistique

-Introduction à la psycholinguistique :-Sa définition ; -Son objet ; -Ses méthodes ; - Acquisition du langage ; -Théories et étapes d'acquisition du langage ; - Pathologies (troubles) du langage.

Matière : Etude de textes littéraires

-Composantes principales du récit : Auteur/narrateur - Lecteur narrataire - Fiction/narration/ mise en discours

- Structures du récit : Instances narratives – Temps – Espace - focalisation

- Structures de l'histoire : L'intrigue – Le personnage – la description

- Méthodes de lecture : - Spécificité de la lecture littéraire

Matière : Etude de textes de civilisation

- Panorama illustratif de l'Histoire littéraire de France : Evolution de la littérature au 10^{ème} siècle et 20^{ème} siècle

- Les grands mouvements et courants de la littérature française : L'humanisme, le baroque le classicisme, le romantisme, le réalisme, le surréalisme.

- La littérature française moderne

- Aperçu historique sur le XX siècle

- Le monde entre les deux guerres

- Le roman entre les deux guerres : La littérature engagée

Matière : Compréhension & production écrites

-Le commentaire et le commentaire comparé.

- lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue.

Matière : Compréhension & production orales

-Débat (débattre des sujets d'actualités ou en relation avec les trois spécialités : linguistique, didactique et littérature).

- Prendre position dans un débat et avancer des arguments cohérents. Mettre l'accent sur l'argumentation implicite.

Matière : Traduction & interprétariat

- Approches et modèles de la traduction : L'approche herméneutique - Les approches idéologiques - L'approche poétologique - L'approche textuelle - Les approches sémiotiques - Les approches communicationnelles - Les approches cognitives

- Traduction et interprétation : Les types de traduction orale - Les types d'interprétation - La recherche en interprétation

- Les champs d'intervention du traducteur : Traduction et médias - Traduction et communication multilingue - Traduction et veille multilingue

Matière : Introduction à la didactique

- Les méthodologies : Méthodologie /Méthode - La méthodologie traditionnelle - La méthode directe - La méthode audio-orale -La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) - L'approche communicative

-Les composantes de la compétence de communication ; - Approche (s) moderne (s) (la perspective actionnelle) ; - L'évaluation

Matière : Introduction aux langues de spécialités

- Les critères pragmatiques de définition : le sujet, les utilisateurs et les situations de communication ; - Acquisition d'une terminologie spécialisée ; - Traitement des langues dans les domaines scientifiques et techniques ; - L'enseignement des langues de spécialité ;

- Langue seconde/ langue de spécialité ; - Langue fonctionnelle /langue de spécialité

Matière : Techniques de recherche

- Ecrire un essai en s'appuyant sur la description, la présentation d'exemples.

- Explication d'un processus étape par étape.

Matière : Psychologie cognitive.

- La variété des sens ; -Théorie de traitement de l'information en psychologie cognitive ; - La mémoire ; - L'intelligence, la motivation, les émotions, la personnalité.

Matière : Langue arabe

- Techniques rédactionnelles en bon arabe ; - Lecture des œuvres arabes en vue de les comparer avec des œuvres françaises ou francophones étudiées auparavant.

- **Programme pour Master (académique) : Didactique des langues étrangères**

Semestre 1

Matière : Théories d'enseignement

- L'acquisition d'une langue étrangère ; -L'acquisition non guidée d'une langue étrangère ; - Quelques théories sur l'acquisition et apprentissage des langues étrangères ; -L'hypothèse de l'identité ; -L'hypothèse contrastive ; -La théorie du contrôle de Krashen ; -Le Béhaviorisme ; -La théorie cognitive de Tolman ; -La théorie chomskyenne ; -Piaget.

Matière : Didactique de l'écrit

-Généralités : La conception de la didactique des langues ; - Objet de la didactique des langues ; -Les notions FLE, FLS, FLM ; - Le schéma de communication ; - A la découverte de l'écrit ; - Les caractéristiques de l'oral et de l'écrit ; - Classification des textes, analyse et production ; -Textes et fonctions du langage ; -Grammaire et lexique.

Matière : Didactique de l'oral

- Approche pluridimensionnelle de l'oralité ; - La communication orale dans une perspective didactique ; - La compréhension orale ; - Production et interaction ; - Gestes et communication orale

Matière : Didactique des textes littéraires

-Introduction ; - Le texte littéraire ; - L'authenticité du texte littéraire ; - La valeur polysémique du texte littéraire ; - Caractéristiques inhérentes au texte littéraire ; - Le texte littéraire comme support linguistique et historique ; - Pourquoi enseigner un texte littéraire ; - Texte littéraire et analyse sémiotique ; - Enseigner un texte littéraire ; - Le texte littéraire ; - La méthodologie traditionnelle -La méthode directe -Les méthodes audio-orales et audiovisuelles - L'approche communicative

Matière : Méthodologie de la recherche en didactique du FLE

- Apprendre à définir ses besoins en documents et à sélectionner ce qui est fiable, notamment sur internet ;
- Apprendre à lire de façon sélective et critique d'éléments utiles et pertinents.

Matière : Ingénierie de formation

-Initiation à l'ingénierie (Ingénierie éducative /de formation) ; -Les composantes de l'ingénierie de formation.
-Demande, commande et besoins ; -La démarche d'analyse des besoins.

Matière : Pratiques communicationnelles

- L'oral académique et l'oral familial ; - Prise de notes performantes d'un discours oral sur des matrices synoptiques ; - Organiser sa pensée lors d'une discussion, d'un débat ou lors

d'un exposé oral ; - L'intonation en communication orale ; - Stratégies nécessaires à la compréhension et à l'expression orales ; - Techniques d'expression à partir de situation proposées : conversation – entretien – exposition etc.

Matière : Politiques linguistiques

-Situation linguistique du monde contemporain ; - La dynamique linguistique ; - La communication sociale et ses discours ; - Milieu social et variation stylistique ; - Contact des langues et identité.

Matière : Ethique et déontologie

- Les valeurs sociales ; - Les valeurs communautaires ; -Les valeurs professionnelles ; - Les valeurs individuelles ; -Promotion et protection des valeurs

Semestre 2

Matière : Théories d'apprentissage

- Triangle pédagogique ; - le modèle transmissif d'enseignement ; – Les trois grands cadres théoriques constitutifs de la psychologie des apprentissages ; - behaviorisme (Watson, Skinner, ...) ; - constructivisme (Piaget, ...) ; – socioconstructivisme (Vygotski, Bruner, ...) ; – La psychologie des apprentissages ; - développement de la pédagogie active.

Matière : Didactique de l'écrit

- Types de lecture ; - Modèles de lecture ; -Méthodes d'enseignement ; - apprentissage de la lecture ; - La compréhension de lecture ; -L'expression écrite. ; -Les différents modèles didactiques de l'écriture.

Matière : Didactique de l'oral

- Distinguer différents niveaux d'analyse de l'oral ; - Eclairages sur les relations oral/écrit ; - Oral et communication sociale (normes et variations, compétence de communication, etc.) ; - L'oral en situation plurilingue (alternances des langues et langues en contacts ; interlangue : analyse et évolution, etc.) ; - Les fonctions de l'oral dans la classe (outil / objet d'apprentissage, vecteur de socialisation) ; - Relations oral et lecture/écriture ; - Oral de production/oral de réception ; - Activités de communication et travail métalinguistique

Matière : Didactique des textes littéraires

-Objectifs de l'enseignement de la lecture compréhension (Objectifs : linguistiques – formatifs – culturels) ; - Classement des textes littéraires ; -Spécificités des trois genres en littérature (La poésie – le théâtre – le récit) ; -Transposition didactique des trois genres littéraire en classe de FLE ; -Comprendre et analyser un texte romanesque ; - Reconnaître et analyser les procédés de style ; - Comprendre et analyser une scène de théâtre.

Matière : Méthodologie de la recherche en didactique du FLE

- Apprendre à mettre en ordre et en forme sa recherche pour aller vers l'écriture.

Matière : Ingénierie de formation

-Les cahiers de charges ; -Introduction aux cahiers de charges ; -Les acteurs et leurs rôles ; - La notion de progression.

Matière : Pratiques communicationnelles

- Stratégies nécessaires à la compréhension et à l'expression orales ; - Techniques de communication orale en présentiel ; - Techniques d'expression à partir de situation proposées (conversation – entretien – exposition etc.) ; - S'exprimer avec précision de fines nuances de sens

Matière : Sémiologie

- Rappel sur l'objet de la linguistique ; - Linguistique et communication non linguistique ; - Définition de la sémiologie ; - La relation entre la linguistique et la sémiologie ; - L'objet de la sémiologie ; - Etude des systèmes de signes ; - La théorie du signe d'après Saussure, Peirce, Helmjelsev ; - Définition du signal ; - Définition du symbole ; - Définition de l'icône ; - Sémiologie de la communication et sémiologie de la signification

Matière : Législation

-Fondement de l'école algérienne ; -Finalités de l'éducation ; - Missions de l'Ecole ; - Principes fondamentaux de l'éducation ; - La communauté éducative ; - Organisation de la scolarité

Semestre : 3**Matière : Stratégies évaluatives**

-Place de l'évaluation dans les pratiques d'enseignement.

-Quand peut-on ou doit-on évaluer ? -Articulation formation / évaluation dans le métier d'enseignant (évaluation initiale du niveau et des besoins d'apprentissage d'un apprenant, établissement de contrats d'apprentissage, accompagnement à l'auto-évaluation par les élèves...). Activités pratiques pour la conception et la passation d'épreuves ainsi qu'à la correction de copies.

Matière : Conception et production d'outils didactiques

-Rétrospective sur l'évolution d'outils pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères à travers les différentes méthodologies de l'enseignement

-Réflexion sur le matériel didactique à travers une triple démarche d'analyse des évolutions du matériel didactique, d'élaboration d'outils d'analyse et de conception d'une unité didactique.

-Typologie et caractéristiques du matériel didactique

Matière : Langue, culture et enseignement

- Rapports généraux langue/culture et aspects culturels en didactique des LE ; - Définition didactisée de l'identité culturelle et linguistique ; - Sentiments d'appartenance et implication personnelle ; - Principes et caractéristiques de la communication interculturelle ; - Bilinguisme, interlangue et syncrétisme culturel.

Matière : Psychopédagogie

- Rappel de concepts fondamentaux (Education – Pédagogie – Psychopédagogie) ; - Le savoir pédagogique ; - La pratique éducative ; - Histoire de l'enseignement ; - L'enseignement dans le monde médiéval ; - L'enseignement *avec* la renaissance ; - L'enseignement à l'époque contemporaine

Matière : Techniques rédactionnelles

- Développer une problématique à partir d'un thème proposé par l'enseignant ; - Définir son angle ; - Emettre des hypothèses de recherche ; - Délimiter son corpus ; - Choisir une démarche méthodologique

Matière : Ingénierie de la formation

-Introduction / rappel (Ingénierie éducative /de formation).
- L'ingénierie éducative version américaine ; - L'ingénierie éducative version française

Matière : Pratiques communicationnelles

- L'oral académique et l'oral familial ; - Prise de notes performantes d'un discours oral sur des matrices synoptiques. ; - Organiser sa pensée lors d'une discussion, d'un débat ou lors d'un exposé oral ; - Prendre position dans un débat et avancer des arguments cohérents. Mettre l'accent sur l'argumentation implicite.

Matière : Sémiologie

- Analyse des discours (Etude des textes rédactionnels d'actualité) ; - Le discours médiatique ; - Le discours littéraire ; - Sémiologie de l'image ; - La publicité et le texte publicitaire ; - Sémiotique littéraire

Matière : Législation

-La recherche pédagogique et les moyens didactiques ; - L'action sociale ; -La carte scolaire ; - Organes consultatifs

- Programme de l'E.N.S pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire

Le programme de formation des professeurs du secondaire mobilise des savoirs à caractère théorique, qui visent à intégrer le formé de la manière la plus aisée que possible à la profession.

Programme pédagogique 1 ^{ière} A		
Matière	Vol horaire	Coefficient
Pratiques et technique de l'oral I	90 h	2
Pratiques et technique de l'écrit I	90 h	2
Approche textuelle I	90 h	2
Pratique systématique de la langue I	90 h	2
Littérature française I	45 h	1
Initiation à la linguistique I	90 h	2
TICE I	45 h	1
Atelier d'activités graphiques et de diction	45 h	1
Langue étrangère I	45 h	1

Programme pédagogique 2 ^{ième} A		
Matière	Volume horaire	Coefficient
Pratiques et technique de l'oral II	90 h	2
Pratiques et technique de l'écrit II	90 h	2
Approche textuelle II	90 h	2
Pratique systématique de la langue II	90 h	2
Phonétique / phonologie	45 h	1
Littérature française	45 h	1
Sociolinguistique	45 h	1
Didactique I	45 h	1
TICE	45 h	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	45 h	1
Langue étrangère	45 h	1

Programme pédagogique 3 ^{ième} A		
Matière	Volume horaire	Coefficient
Pratiques et technique de l'oral et de l'écrit	90 h	2
Lexico sémantique	90 h	2
Syntaxe	90 h	2
Sémiologie	90 h	2
Littérature française III	45 h	1
Linguistique appliquée	90 h	2
Didactique II	45 h	1
Introduction aux sciences de l'éducation	45 h	1
Langue étrangère III	45 h	1

Programme pédagogique 4 ^{ième} A		
Matière	Volume horaire	Coefficient
Littérature d'expression française	90 h	2
Linguistique de l'énonciation	90 h	2
Méthodologie de la recherche scientifique	45 h	1
Littérature de jeunesse	90 h	2
Didactique du texte littéraire	90 h	2
Psycholinguistique et trouble du langage	90 h	2
Outils et technique de gestion de la classe I	45 h	1
Analyse de pratiques professionnelles I	45 h	1
Langue étrangère	45 h	1

Programme pédagogique 5 ^{ième} A		
Matière	V. horaire	coeff
Systèmes grammaticaux	90 h	2
Lecture critique	45 h	1
Littérature française IV	90 h	2
Didactique IV	45 h	1
Psychopédagogie	45 h	1
Outils et techniques de gestion de classe II	45 h	1
Analyse de pratiques professionnelles II	45 h	1
Etudes des programmes, manuels scolaires et évaluation	45 h	1
Législation scolaire	45 h	1

- Tableau des critères tirés du document d'accompagnement du programme. (p.11)

le discours objectif : produire le compte rendu d'une expérience pour un lecteur déterminé.	
Critères	Indicateurs
Volume de la production	<ul style="list-style-type: none"> • 1/3 environ du texte source
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction présentant l'idée principale du texte, le nom de l'auteur et sa qualité si le texte et ou le paratexte permettent de les reconnaître. • Le(s) but(s) de l'auteur • Sélection des informations essentielles. • Emploi de la troisième personne. • Rédaction avec objectivité
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Hiérarchisation des idées (principales et secondaires) • Adoption d'un plan logique, chronologique ou énumératif pour organiser les idées.
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi de termes génériques. • Suppression des redondances. • Emploi de tournures spécifiques à ce type de discours (tournures impersonnelles, voix passive...). • Formulation personnelle. • Usage d'une ponctuation adéquate

- Tableau des critères tirés du document d'accompagnement du programme. (p.13)

L'argumentation (le plaidoyer et le réquisitoire) : En réponse à un écrit polémique, usant d'arguments diversifiés, produire un texte qui réfuterait chacun des arguments avancés.	
Critères	Indicateurs
Volume de la production	<ul style="list-style-type: none"> • Une vingtaine de lignes.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Référence situationnelle (emploi des pronoms de la 1^{ère} personne) • Choix du type de contre-arguments en fonction des arguments avancés dans le texte polémique. • Diversification dans l'emploi des arguments. • Hiérarchisation des arguments (du plus faible au plus fort).
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi d'articulateurs logiques. • Présence des trois parties : <ol style="list-style-type: none"> 1-Formulation de la problématique présentant la thèse défendue. 2-développement incluant des contre-arguments pertinents et des exemples en guise d'illustration. 3-Conclusion intégrant une reformulation de la thèse avancée, une prise de position plus marquée du scripteur et éventuellement une ouverture prospective sur le sujet.
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi de verbes d'opinion. • Emploi du lexique et des tournures syntaxiques spécifiques liés à la polémique et au débat d'idée (tournures concessives et restrictives). • Usage d'une ponctuation correcte.

Les fiches pédagogiques

- **Projet I** : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque
- **Intention communicative** : Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait
- **Objet d'étude** : Le discours objectivé
- **Séquence 02** : *Démontrer, prouver un fait*
- **Activité** : Compréhension de l'écrit
- **Objectifs** : - Rendre l'élève capable d'identifier les étapes de la démarche inductive
- **Support** : - «*Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique*»
- **Observation**
 - o Quelle est la source de ce texte ?
 - o Quel est le thème du texte ?
 - o A qui est-il destiné ?
 - o Quelle information peut-on tirer du texte ?
- **Analyse**
 - o Comment appelle-t-on l'ensemble des insectes qui nuisent aux récoltes ?
 - o Que ce qu'ils ont de spécifique ?
 - o Comment peut-on lutter contre eux ?
 - o Est-ce que cette pratique est efficace ? dites pourquoi ?
 - o Est ce qu'il y a d'autres façons de lutter contre ce fléau ?
 - o Comment appelle-t-on ce procédé ?
 - o Quel est le rôle du dernier paragraphe ?
- **Synthèse**
 - o **Comment sont organisées les idées du texte ?**

À la fin de la séance, l'enseignant récapitule en proposant un exercice de synthèse qui lui permet d'affirmer ou d'infirmer l'acquisition de la compétence requise.

- o Complétez le tableau suivant

Observation	Problématique	Hypothèse	Expérimentation	Résultat

Le parachèvement de chaque séquence d'apprentissage est jalonné d'activités modulaires variées selon la compétence à développer.

- **Objectifs** : - Rendre l'élève capable d'identifier les procédures de la démonstration
- **Support** : - «*la manipulation du vivant*»

- **Observation**
 - Quel est le thème du texte ?
 - Quelle est la source de ce texte ?
 - A qui s'adresse l'auteur ?
- **Analyse**
 - L'auteur parle « des sciences de la vie » elles sont nombreuses, citez quelques-unes.
 - Le texte commence par une découverte, laquelle ?
 - Qu'est-ce qu'elle a provoqué cette découverte ?
 - Qui en est la cause ?
 - L'auteur parle d'une autre découverte, laquelle ?
 - Quelles sont les caractéristiques de cette découverte ?
 - Au paragraphe 4, l'auteur parle d'une expérience faite, laquelle ?
 - Citez le risque de cette expérience.
 - Comment est terminé le texte ? pourquoi ?
 - Que proposez-vous comme réponse ?
 - Qu'est-ce qu'on peut faire aussi avec un texte démonstratif ?
- **Synthèse**
 - À quel paragraphe l'auteur énonce le thème ?
 - À quoi servent alors les deux premiers paragraphes ?
 - Que développe l'auteur au troisième paragraphe ?
 - Quel raisonnement suivre pour la démonstration ?
- **Activité** : Compréhension de l'écrit
- **Objectif** : Dégager le type de raisonnement suivi (déductif/inductif)
- **Support** : « L'avitaminose » ; R.Cazalas et M.Dellatre Sc. Naturelles- classe de terminale.
- **Analyse** :
 - Qui parle dans le texte ? à qui ?
 - De quoi parle-t-on dans le texte ? pourquoi ?
 - Vous constatez la présence de l'auteur dans le texte ? pourquoi ?
 - Quel est le temps dominant dans le texte ?
 - Relevez du texte le champ lexical de « maladie ».
 - Quelle est l'objectif de l'auteur dans ce texte ?
- **Synthèse**
 - Dégager les étapes du texte.

- **Activité** : Points de langue
- **Objectifs** : - Rendre l'élève capable de repérer et d'employer « Si ».
- Rendre l'élève capable de reformuler une hypothèse.
- Si + A (on donne de l'herbe aux lapins) = B (leurs urines sont troubles et alcalines).
- Si + A (on les soumet à l'abstinence) = B (leurs urines deviennent claires et acides).
- Quel rôle joue si + A par rapport à B ?
- Si + A est la condition de réalisation de B
 - **Exercices.**
 - **Objectifs** : - Organiser une explication en employant l'expression de la cause et la conséquence.
 - **Étapes**
 - L'agriculteur utilise les coccinelles dans la lutte biologique parce qu'elles sont voraces, et il n'utilise pas les pesticides car ils sont goûteux et polluants.
 - o Comment l'auteur justifie-t-il l'emploi des coccinelles ?
 - o Comment s'appellent-ils ? Et qu'expriment-ils ?
 - **Activité** : Expression orale
 - **Objectifs** : - S'exprimer librement
- Entraîner l'élève à expliquer une expérience en suivant les étapes de démonstration
 - **Activité** : Préparation à l'écrit
 - **Objectif** : Préparer l'élève à produire un texte démonstratif.
 - **Activité 1** : identification des hypothèses à partir d'un texte.
 - **Activité 2** : réorganiser un texte
 - **Activité** : **Expression écrite**
 - **Objectif** : - Réinvestir tous les moyens linguistiques de la séquence afin de réaliser Un court texte démonstratif.
 - **Sujet** : Vous avez assisté un cours de sciences naturelles avec votre professeur, vous avez remarqué que l'expérience faite en laboratoire comporte les éléments nécessaires de la démonstration (Observation, hypothèse, expérimentation, vérification et conclusion)
 - o Produisez un texte écrit dans lequel vous présentez l'expérience en respectant les étapes de la démonstration.

« Liste des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation »

Ce qu'il faut faire	C'est réussi si...
1- Cerner le sujet Repérer le problème posé le (les) point(s) à débattre	a) pas d'erreur sur le sens général du sujet b) pas de dérapages hors sujet c) s'il y'a plusieurs points à traiter ils le sont tous
2- Déterminer son avis, sa position (= de quoi veut-on convaincre le lecteur ?)	a) il faut toujours s'en faire un (une) b) l'opinion peut être nuancée
3- Rechercher, apporter des idées, des arguments	a) il en faut plusieurs b) les arguments sont logiques "convaincants" c) les arguments sont expliqués clairement
Prendre en compte le point de vue adverse	a) les arguments ne vont pas tous dans le même sens b) les arguments adverses ne sont pas caricaturés
4- Illustrer les arguments par des exemples	a) un exemple au moins par argument b) exemple pertinent à l'idée c) exemple clairement situé dans - l'expérience personnelle - l'actualité - la littérature, cinéma... d) si possible, varier les exemples e) pas de récit.
5-Construire son développement Introduire le développement	a) construction visible matériellement b) pas de sous-titres, de numéros a) l'introduction ne suppose pas le sujet connu b) l'introduction ne répond pas c) elle prépare (amène) le sujet d) elle pose le problème, la question e) elle annonce le plan
Ordonner le corps du développement Regrouper en grandes parties les arguments qui vont dans le même sens Choisir l'ordre des arguments dans une même partie Choisir l'ordre des parties	a) un argument (+ ex)=1paragraphe b) plusieurs arguments (paragraphe) dans une partie c) nombre de partie : 2 à 4 a) ordre "logique", défendable b) présence de mots de liaisons assurant l'enchaînement a) ordre logique,; cohérent avec la conclusion à la quelle on veut aboutir b) présence de phases de transition
Conclure le développement	a) la conclusion reprend les grandes lignes du développement b) elle répond à la question posée c) si possible, elle élargit le débat
6- rédiger son développement	a) langue française correcte b) en particulier, utilisation correcte - des mots de liaison - des propositions subordonnées - de la ponctuation c) expression claire d) si possible, écriture agréable, "convaincante" (variété, riches du vocabulaire, implication personnelle...)

« Questions pour évaluer les écrits »

Unités points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	1 - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l' effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?	4- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : d'une part... d'autre part : d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	7- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	2- L' information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	5 - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L' articulation entre les phrases (ou les propositions) est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	8)- Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions d'incohérences...)
Morphosyntaxique	3- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, -le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	6 - La cohérence syntaxique est-elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	9- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - la morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - l' orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	10- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L' organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	11 - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)	12- La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

**TABLE
DES
MATIÈRES**

Introduction générale.....	2
PREMIÈRE PARTIE_ LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	10
Introduction.....	11
CHAPITRE 1_ Des concepts à la formation.....	13
Introduction.....	14
I.1.1. Les concepts constellant la formation.....	14
I.1.1.1. Instruction et formation.....	15
I.1.1.2. Formation et éducation.....	15
I.1.1.3. Maitre- Médiateur.....	16
I.1.1.4. Le tutorat.....	17
I.1.1.5. L’enseignement.....	17
I.1.1.6. L’interdisciplinarité.....	18
I.1.1.6.1. L’interdisciplinarité dans l’enseignement.....	19
I.1.1.6.2. De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle.....	20
I.1.1.6.2.1. La didactique des disciplines.....	20
I.1.1.6.2.2. La didactique professionnelle.....	20
I.1.1.7. La pratique enseignante.....	21
I.1.1.8. Métier, profession.....	22
I.1.1.9. Education, formation, instruction.....	24
I.1.1.10. Des approches sur la formation.....	26
I.1.1.10.1. L’approche symboliste-interactionniste.....	26
I.1.1.10.2. L’approche structuro-fonctionnaliste.....	27
I.1.1.10.3. L’approche marxiste.....	28
I.1.1.10.4. L’approche en terme de champ.....	29
I.1.1.11. La formation.....	29
I.1.1.11.1. Les facettes de la formation.....	31
I.1.1.11.1.1. La formation face au sens.....	32
I.1.1.11.1.2. La formation face à la professionnalité.....	32
I.1.1.11.1.3. La formation face à la complexité.....	32
I.1.1.11.1.4. La formation face à l’obstacle.....	32
I.1.1.12. La situation.....	33
I.1.1.12.1. L’introspection.....	34
I.1.1.12.2. La compréhension.....	34
I.1.1.12.3. L’interaction.....	34
I.1.1.12.4. La réalisation.....	35
I.1.1.12.5. La capitalisation.....	35
I.1.1.13 Le dispositif.....	35
I.1.1.14. Programme et paradigme de formation.....	36
I.1.2. La formation des enseignants, les principes de base.....	39
I.1.2.1. Les composantes de la formation.....	40
I.1.2.2. Formation et outils de décloisonnement.....	43
I.1.2.3. Les hypothèses du changement.....	44
I.1.2.4. Penser la formation.....	45
I.1.2.4.1. L’identitaire.....	46
I.1.2.4.1.1. L’identité transitoire.....	47
I.1.2.4.1.2. Entre deux postures identitaires.....	47
I.1.2.4.2. Un savoir épistémique.....	48
I.1.2.5. Un recul sur le paradigme de formation.....	49
I.1.2.5.1. L’évolution de l’exploitation de la vidéo dans la formation des enseignants.....	50
I.1.2.5.2. L’audio-visuel à tendance formative.....	50
I.1.2.5.4. L’accréditation du micro-enseignement.....	51
I.1.2.5.4.1. Perfectionnement du micro-enseignement.....	51
I.1.2.5.4.2. Un stratège au collectif.....	52
I.1.2.5.4.3. Le laboratoire pédagogique.....	53
I.1.2.6. L’acte pédagogique et la formation par excellence.....	53
I.1.2.6.1. L’ajustement de l’acte pédagogique.....	54

I.1.2.6.1.1. Le dispositif d'alternance juxtapositif	55
I.1.2.6.1.2. Le dispositif d'alternance intégrative	55
I.1.2.6.1.3. Le dispositif d'alternance projective	56
I.1.2.6.2. Des perceptions de l'alternance	57
I.1.2.6.2.1. L'alternance juxtapositive	57
I.1.2.6.2.2. L'alternance associative	57
I.1.2.6.2.3. L'alternance copulative	57
I.1.2.7. L'insertion dans la profession	58
I.1.2.7.1. Se représenter la profession	59
I.1.2.7.2. Les paramètres d'implication	62
I.1.2.7.3. Coconstruction de la formation	63
I.1.2.7.4. La formation continue	66
I.1.2.7.4.1. Gérer des situations problèmes	68
I.1.2.7.4.1.1. L'heuristique de représentativité	69
I.1.2.7.4.1.2. L'heuristique de disponibilité	69
I.1.2.7.4.1.3. L'heuristique d'ancrage	70
I.1.2.8. Le professionnel, l'enseignant	70
I.1.2.8.1. Professionnalisme	72
I.1.2.8.2. Former à la réflexivité	73
I.1.2.8.3. Construction de soubassements conceptuels	73
I.1.2.8.4. L'apport du savoir théorique	74
I.1.2.8.5. Exploitation de la pratique	75
I.1.2.8.6. L'appropriation de la pratique	77
Conclusion	78
CHAPITRE 2. L'enjeu de la formation	79
Introduction	80
I.2.1. Les connaissances de l'enseignant	80
I.2.1.1. Les catégories de connaissances	81
I.2.1.2. Les connaissances opératoires	82
I.2.1.3. La compréhension (l'appréhension)	82
I.2.1.4. La transformation	83
I.2.1.5. L'implication	83
I.2.1.6. L'évaluation	83
I.2.1.7. La réflexion	83
I.2.1.8. La représentativité	84
I.2.1.8.1. La dynamique excentrique ou <i>non intégratrice</i>	84
I.2.1.8.2. La dynamique concentrique ou <i>intégratrice</i>	85
I.2.2. L'approche par les compétences	85
I.2.2.1. La compétence professionnelle	86
I.2.2.1.1. La compétence complexe	87
I.2.2.1.2. La compétence intégrative	87
I.2.2.1.3. La compétence interactive	88
I.2.2.1.4. Compétence évolutive	88
I.2.2.2. Compétences de l'enseignant	89
I.2.2.2.1. Gérer des situations d'apprentissage	91
I.2.2.2.2. Gérer la progression des apprentissages	91
I.2.2.2.3. Concevoir un dispositif d'apprentissage	92
I.2.2.2.4. Motiver les apprenants	93
I.2.2.2.5. Interagir avec les pairs	94
I.2.2.2.6. Gérer sa formation	94
I.2.2.3. Les Schèmes	96
I.2.2.3.1. Le contexte	97
I.2.2.3.2. L'abduction	97
I.2.2.3.3. L'intentionnalité	98
I.2.2.3.4. La décision	98
I.2.2.3.5. La conduite	99

I.2.2.3.6. La mobilisation des ressources	100
I.2.2.3.6.1. Les ressources pour évoluer	101
I.2.2.3.6.2. Les ressources de guidage	101
I.2.2.3.6.3. Les ressources d'aspect émotionnel	101
I.2.2.3.6.4. Les ressources de guidage cognitif	101
I.2.2.3.6.5. Les ressources de conduite de professionnel et d'éthique	101
I.2.2.3.7. Processus d'intégration	102
I.2.2.3.8. La réflexivité	103
I.2.2.3.8.1. La pensée réflexive	103
I.2.2.3.8.1.1. La pensée critique	104
I.2.2.3.8.1.2. La pensée créative	104
I.2.2.3.8.1.3. Le développement d'habilités argumentatives	105
I.2.2.3.8.1.4. Le développement d'habilités métacognitives	105
I.2.2.3.8.2. Le retour sur la pratique, <i>la réflexivité dans l'action</i>	105
I.2.2.3.8.2.1. La logique d'action	107
I.2.2.3.8.2.2. La conceptualisation du savoir-agir	107
I.2.2.3.8.2.3. L'élaboration de dispositif d'action	107
I.2.2.3.8.2.4. Le recul sur l'expérience	108
I.2.2.3.8.2.4.1. L'expérience, et rapport d'événements	108
I.2.2.3.8.2.4.2. L'expérience, et rapport de formation	109
I.2.2.3.8.2.4.3. L'expérience, et rapport spécifique	109
I.2.3. Le formateur	109
I.2.3.1. L'efficacité du formateur	110
I.2.3.1.1. Maître de la situation	111
I.2.3.1.2. Décideur	111
I.2.3.1.3. Former à l'adaptabilité	111
I.2.3.1.4. Sélecteur de formation adapté	112
I.2.3.1.5. Edificateur du modèle d'apprenant	112
I.2.3.1.6. Coconstruction de référentiel théorique	112
I.2.3.1.7. Collaborateur à la professionnalisation	113
I.2.3.2. Statut et posture du formateur	113
I.2.3.2.1. Les postures de formateur	114
I.2.3.2.2. Posture de consultant	114
I.2.3.2.3. Posture de conseiller	115
I.2.3.2.4. Intégrateur de novices	115
I.2.3.2.5. Formateur de compétences	116
I.2.3.2.6. Gérant des formés	117
I.2.3.2.7. Formateur, et se formant	117
I.2.4. L'enseignant expert	118
I.2.4.1. L'expert ou l'animateur	120
I.2.4.2. L'expertise	121
I.2.4.2.1. Performance et feedback sur situations intempestives	123
I.2.4.2.2. Pertinence de la situation	124
I.2.4.2.3. Interaction au contexte	125
I.2.4.2.4. Les stratégies de la planification	126
I.2.4.2.4.1. La routine d'activité	126
I.2.4.2.4.2. La routine d'enseignement	126
I.2.4.2.4.3. La routine de la gestion	127
I.2.4.2.4.4. La routine dans l'exécution des plans	127
I.2.4.3. La connaissance de l'expert	127
I.2.4.4. Caractéristiques de l'expert	128
I.2.4.5. La vulnérabilité de l'expert	128
Conclusion	130
Conclusion	133
DEUXIÈME PARTIE. LES FIEFS DE L'APPRENANT	135
Introduction	136

CHAPITRE 1. De l'apprentissage, des traits apparents.....	138
Introduction.....	139
II.1.1. Les préceptes du contrat	140
II.1.1.1 Le contrat pédagogie	140
II.1.1.2. Le contrat didactique.....	141
II.1.1.2.1. La relation des partenaires	141
II.1.1.2.2. Interruption dans les relations.....	141
II.1.1.2.3. La valeur temporelle	141
II.1.1.2.4. Contrat et zone proximale de développement	142
II.1.1.2.5. La dévolution didactique	142
II.1.1.3. Dynamisme des situations didactiques.....	143
II.1.1.3.1. La situation didactique.....	143
II.1.1.3.2. La situation a-didactique.....	144
II.1.1.3.3. La situation non-didactique	144
II.1.1.4. La transposition didactique	144
II.1.1.4. 1. L'adaptation des contenus	145
II.1.1.4. 2. Principe de l'insertion des contenus	146
II.1.1.4. 3. Les facteurs intrinsèques à la transposition.....	147
II.1.1.4. 4. Curriculum manifeste et curriculum caché	148
II.1.1.4. 5. La confection des programmes	148
II.1.1.4. 6. La notion noyau	148
II.1.1.4.7. Le rapport des contenus au contexte	150
II.1.1.5. Le programme scolaire, objet du contrat.....	150
II.1.1.5.1. Le contenu du programme	152
II.1.1.5. 2. Programme et/ ou Progression	152
II.1.1.5. 3. Le cursus spiralaire	153
II.1.1.5. 3.1. Rapport cursus - développement	153
II.1.1.5. 3.2. Le cursus spiralaire et processus d'intégration	154
II.1.1.6. L'objectif pédagogique	155
II.1.1.6.1. Pourquoi définir les objectifs pédagogiques	155
II.1.1.6.2. Rationalité de l'objectif	156
II.1.1.6.3. Principe de classification	156
II.1.1.6.4. La pertinence du choix.....	157
II.1.1.6.5. Vers l'opérationnalisation des objectifs	157
II.1.1.6.5.1. Le mode opératoire.....	158
II.1.1.6.5.2. Processus d'enseignement et objectifs d'apprentissage.....	159
II.1.1.7. Pédagogie de la réussite et objectif d'action	160
II.1.1.7.1. La pédagogie traditionnelle.....	162
II.1.1.7.2. La pédagogie active	163
II.1.1.7.3. La pédagogie par objectif	163
II.1.1.7.4. La pédagogie de la maîtrise	163
II.1.1.7.5. La pédagogie différenciée.....	163
II.1.1.7.6. La pédagogie inversée	164
II.1.1.7.7. La formation individualisée	165
II.1.1.7.7.1. Les composantes du comportement.....	166
II.1.1.7.7.2. Entre compétence et performance	168
II.1.2. La compétence.....	168
II.1.2.1. Compétence, une quête au sens.....	170
II.1.2.2. L'instauration de compétence	172
II.1.2.2.1. De la compétence, une tâche réalisée.....	174
II.1.2.2.2. Logique de la tâche	175
II.1.2.3. La compétence de communication	176
II.1.2.3.1. Les compétences de compréhension	177
II.1.2.3.1.1. La compréhension de l'oral.....	179
II.1.2.3.1.2. La compréhension des écrits	180
II.1.2.3.2. Les compétences de production	181

II.1.2.3.2.1. La production orale	181
II.1.2.3.2.2. La production écrite.....	183
II.1.2.3.2.2.1. Des modèles élaborés de l'écrit.....	185
II.1.2.3.2.2.2. De la mémoire pour l'écrit	186
II.1.2.4. Situation d'écrit.....	187
II.1.2.4.1. L'écriture en langue seconde	188
II.1.2.4.2. Re-structurer un écrit	189
II.1.2.4.3. Les savoirs nécessaires	190
II.1.2.4.3. L'exploitation des acquis en écrit	191
II.1.2.4.4. Pour une réédification de la production écrite	192
Conclusion.....	193
CHAPITRE 2. Sphère de l'évaluation.....	195
Introduction	196
II.2.1. Sphère de l'évaluation	197
II.2.1.1. Une évaluation : un dispositif	198
II.2.1.1.1. Quoi évaluer ?.....	199
II.2.1.1.2. Pourquoi évaluer ?	200
II.2.1.1.3. Comment évaluer ?.....	200
II.2.1.1.4. Quand évaluer ?.....	200
II.2.1.1.4.1. Le pronostic, état initial réel.....	201
II.2.1.1.4.2. Le diagnostic, et processus d'enseignement / apprentissage	201
II.2.1.1.4.3. L'inventaire, état (semi) finale	202
II.2.1.2. Evaluation et concepts fondamentaux.....	202
II.2.1.2.1. Référent et référentiel,	203
II.2.1.2.2. Le critère.....	204
II.2.1.2.3. Les critères de réussite	205
II.2.1.2.4. Des outils pour l'évaluation.....	206
II.2.1.2.5. Evaluation et niveaux de compétences	209
II.2.1.2.6. La filiation : évaluation - objectif - tâche.....	211
II.2.1.2.7. Les approches en évaluation	212
II.2.1.2.7.1. L'approche normative	213
II.2.1.2.7.2. L'approche critériée.....	213
II.2.1.3. Evaluation et corrélation conceptuelle	213
II.2.1.3.1. Une évaluation sommative, est certificative	214
II.2.1.3.2. L'évaluation formative	216
II.2.1.3.2.1. L'objet de la formative	217
II.2.1.3.2.2. De la formative une régulation	218
II.2.1.3.2.2.1. Les régulations : manuelle et automatique.....	219
II.2.1.3.2.2.2. Les régulations : rétroactive et interactive	219
II.2.1.3.2.3. Les étapes de l'évaluation formative.....	220
II.2.1.3.2.4. L'évaluation formatrice	221
II.2.1.3.2.5. L'évaluation par les pairs	221
II.2.1.3.2.6. La connivence : autoévaluation et autonomie	222
II.2.1.3.2.6.1. Entretenir l'autonomie	223
II.2.1.3.2.6.2. Entretenir l'autoévaluation.....	224
II.2.2. Pour une évaluation consciencieuse : La docimologie	225
II.2.2.1. Repère épistémologique	225
II.2.2.2. Les représentations et la genèse des erreurs de l'évaluation.....	225
II.2.2.2.1. L'effet d'ordre et de contraste.....	227
II.2.2.2.2. L'effet de fatigue	227
II.2.2.2.3. L'effet de contamination.....	227
II.2.2.2.4. L'effet de favoritisme	228
II.2.2.2.5. L'effet de stéréotypie	228
II.2.2.2.6. L'effet choc	228
II.2.2.2.7. L'effet "goutte d'eau".....	229
II.2.2.2.8. L'écart-type.....	229

II.2.2.2.9. L'évaluation externe.....	229
II.2.2.2.10. L'effet de halo.....	229
II.2.2.3. L'apport de la recherche docimologique.....	229
II.2.2.3.1. Unifier la correction.....	230
II.2.2.3.2. L'évaluation opérationnelle.....	231
II.2.2.4. Les pratiques correctives.....	231
II.2.3. De la note, une valeur.....	232
II.2.4. L'erreur.....	234
II.2.4.1. De la faute à l'erreur.....	235
II.2.4.2. Au bénéfice de l'erreur.....	236
II.2.4.3. Erreur et contexte d'émergence.....	238
II.2.4.4. L'erreur et la notion d'obstacle.....	242
II.2.4.4.1. L'obstacle, un précepte pour le raisonnement.....	242
II.2.4.4.2. De l'obstacle au schème.....	244
II.2.5. De la remédiation, un enseignement correctif.....	245
Conclusion.....	248
Conclusion.....	251
TROISIEME PARTIE_ DES FORMATIONS_ UNE REALITE.....	253
Introduction.....	254
CHAPITRE 1_ Les ressources de l'enseignant.....	257
Introduction.....	258
III.1.1. Programme Pédagogique pour la licence.....	258
III.1.2. Programme pour Master (académique) : Didactique des langues étrangères.....	259
III.1. 3. Programme de formation des professeurs de l'enseignement secondaire.....	260
III.1.4. Le stage de formation.....	261
III.1.4.1. Le stage de courte durée.....	261
III.1.4.2. Le stage de fin de cycle.....	265
III.1.4.2.1. Le stage d'observation.....	267
III.1.4.2.2. Le stage d'intégration.....	267
III.1.4.2.3. Le stage bloqué.....	268
III.1.5. Le programme de 2 ^{ème} année secondaire.....	269
III.1.6. Le document d'accompagnement du programme.....	270
III.1.7. Le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs.....	273
III.1.8. Les fiches pédagogiques.....	273
III.1.9. Les pratiques évaluatives des enseignants.....	274
III.1.9.1. Le contrat didactique destitué.....	275
III.1.9.2. Une pratique scindée de la théorie.....	278
III.1.9.3. Redéfinition du contrat didactique.....	282
III.1.9.4. Effet de fatigue.....	283
III.1.9.5. Disparité dans les critères.....	286
III.1.9.6. La consigne.....	287
III.1.9.7. Une autoévaluation de l'enseignant.....	289
III.1.9.8. Correction restreinte.....	290
III.1.9.9. Effet de favoritisme.....	291
III.1.9.10. Une évaluation modèle ou confusion dans les concepts.....	295
III.1.9.11. Confusion dans les valeurs.....	298
III.1.9.12. Les retombés de la formation.....	300
III.1.9.13. La tâche de l'enseignant.....	302
III.1.9.14. Les pratiques performantes.....	303
III.1.9.15. Le sens des annotations.....	307
Conclusion.....	309
CHAPITRE 2_ Une réalité, et des pratiques.....	311
Introduction.....	312
III.2.1. La formation continue.....	313
III.2.2. Outils de référence.....	315
III.2.2.1. La sélection.....	315

III.2.3. Le pré-expérimentale ou l'observation.....	321
III.2.3.1. La préparation à l'écrit.....	321
III.2.3.2. La production écrite.....	323
III.2.3.3. Le compte rendu.....	325
III.2.4. L'expérimentation.....	332
III.2.4.1. La présentation des outils.....	332
III.2.4.2. Entre production et évaluation, le principe d'émancipation.....	339
III.2.4.3. La production de l'écrit.....	340
III.2.4.4. Identification des erreurs communes et partage des données.....	354
III.2.4.5. La remédiation.....	356
III.2.4.6. Les résultats.....	357
III.2.4.7. Questionnaire pour les apprenants.....	360
III.2.5. Questionnaire pour les enseignants.....	367
Conclusion.....	402
Conclusion.....	405
Conclusion générale.....	409
BIBLIOGRAPHIE.....	414
ANNEXES.....	427

Résumé

Mettre en place un dispositif de formation initiale suppose l'intégration des formés à la spécialisation disciplinaire, à un approfondissement dans les contenus. Cependant, l'acquisition du savoir par les enseignants, même le maîtriser ne garantit en rien la bonne gestion de la classe. C'est pourquoi, d'autres modules devraient venir harmonieusement compléter, et de manière consciente la formation des futurs enseignants. À ce titre, nous nous sommes interrogés sur les pratiques évaluatives comme étant les plus pertinentes de ces modules, et leurs impacts sur l'acquisition du savoir par l'apprenant.

Sachant qu'évoquer l'évaluation, nous renvoie à un ensemble de valeurs, de convictions et de représentations qui caractérisent et se concrétisent dans la pratique de l'enseignant. Autres faits encore, c'est que l'évaluation soulève des interactions entre l'enseignant et les apprenants. Ces derniers peuvent perfectionner leurs compétences et acquérir une certaine autonomie, mais l'attrait à cette conception pédagogique revient à l'enseignant en tant que décideur de la mouvance des techniques spécifiques et prioritaires à l'apprentissage du français langue étrangère.

ملخص

لإنشاء نظام تدريب أولي يفترض دمج المتكولين في مجال التخصص من خلال التعمق في المحتويات. ومع ذلك، فإن اكتساب المعلمين للمعرفة، حتى إتقانها، لا يضمن لهؤلاء الإدارة الجيدة للصف. وعليه، يجب تواجد مقاييس أخرى للأكمال تدريب معلمي المستقبل بشكل متجانس وبطريقة واعية. انطلاقاً من هذا الأساس، تساءلنا عن فعالية الممارسات التقييمية باعتبارها الأكثر أهمية من مجموع تلك المقاييس، ومدى تأثيرها على اكتساب المعرفة لدى المتعلم.

علما انه بمجرد ذكر التقييم يتبادر الينا مجموعة من القيم والمعتقدات التي تميز وتتجسد في ممارسة المعلم. عدا ذلك، لا تزال هناك حقائق أخرى جديرة بالذكر، هي أن التقييم يثير التفاعل بين المعلم والمتعلم. حيث باستطاعة هذا الأخير من تطوير مهاراته والحصول على نوع من الاستقلالية، ولكن يعود قرار تفعيل تقنيات تعلم اللغة الفرنسية في الأخير للمعلم.

Abstract

To set up an initial training device, it recommends the integration of the trained ones to the specialized domain through the deepening in the content. However, the acquisition of knowledge by teachers, even mastering for it does not guarantee the good management of the class, for that reason other criteria should exist to complete the future educational training in a harmonious a wise way. Based on, this fact, we questioned the effectiveness of the evaluation's practices as the most relevant criteria of the previous once, and their impact on learner's acquisition of knowledge.

Knowing that evoking evaluation, we refer to a set of values, beliefs and representations that characterize and materialize in the practice of the teacher. Still other facts are that evaluation raises interactions between the teacher and the learners. The latter can develop their skills and acquire a certain autonomy, but the attraction to this pedagogical conception lies with the teacher as a decider of the movement of specific techniques and priority to the learning of French as a foreign language.