RÉPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

École Normale Supérieure de Bouzaréah

El-Cheikh Moubarek Ben Mohamed Ibrahimi El-Mili El-Djazairi

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat de français
Option : didactique

Former l'enseignant à la gestion de classe : vers la conception de contenus basés sur les savoirs d'expérience.

Tome I

Réalisé par SAADI Mohamed

Sous la direction de Madame BENHOUHOU Nabila, Professeure à l'ENS de Bouzaréah.

Jury de Soutenance :

- Présidente : CHAIBI Hassiba, Professeure, ENS de Bouzaréah.
- Rapporteure : BENHOUHOU Nabila, Professeure, ENS de Bouzaréah.
- Examinatrice : BELGHEDOUCHE Assia, Professeure, ÉNS de Bouzaréah
- Examinatrice : BENAZOUT Ouahiba, MCA, ENS de Bouzaréah.
- Examinatrice : ASSELAH-RAHAL Safia, Professeure, Université Alger 2
- Examinateur : MALEK Azzedine, MCA, ÉNS de Mostaganem.

Année universitaire 2024-2025

« L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive. » Aldous Huxley

Dédicace

Je dédie ce travail à tous les membres de ma famille surtout mes parents ma sœur, mes frères et ma femme.

A tous mes enseignants de l'ENS de Bouzaréah notamment feu monsieur Attatfa que Dieu l'accueille dans ses vastes paradis.

A tous les directeurs, inspecteurs, enseignants formateurs comme stagiaires et surtout à tous les apprenants qui ont collaboré avec moi avec bonté et gaieté de cœur.

A tous mes collègues du département de français, de l'Université de Bouira.

Remerciements

A l'issue de ce travail, je remercie Dieu le tout puissant de m'avoir accordé tout ce dont j'avais besoin pour le mener à bon port.

Je ne manque pas de remercier ma chère encadrante Professeure Nabila BENHOUHOU pour sa confiance, ses encouragements et son assistance indéfectible. Je ne trouve pas les mots pour vous exprimer mes remerciements et ma gratitude, il faudrait en inventer d'autres..

Je remercie mes chers parents et tous les membres de ma famille pour m'avoir encouragé et supporté durant toutes ces années de thèse, que Dieu vous garde pour moi !

Je voudrais exprimer mes sincères remerciements à monsieur Said AKBACHE, l'inspecteur de français de la circonscription ouest de la wilaya de Bouira, aux directeurs des établissements secondaires ainsi qu'à tous les enseignants qui ont accepté de collaborer avec moi dans la réalisation de ce travail.

Je remercie également tous les membres de jury qui accepteraient d'évaluer ce travail, merci pour vos efforts et remarques constructives.

Je n'oublierai pas de remercier tous mes collègues surtout Amina ABRIA, Soufiane BELGHOUL et Khaled BENKHALED pour leur conseils et orientations.

Résumé

Conduite à la lumière du champ de l'ingénierie didactique professionnelle, cette étude montre comment quatre enseignants stagiaires de français parviennent à développer des compétences professionnelles en matière d'activité de gestion de classe en s'appuyant sur un module de formation basé sur les savoirs expérientiels des enseignants formateurs.

Une réflexion sur les fondements épistémologiques de l'intégration de ces savoirs dans une formation professionnalisante à l'enseignement nous a permis de tisser une trame méthodologique à cette recherche, ce qui est revenu sur le choix de la modalité de formation par alternance triadique pratique-théorie-pratique et la formation à la réflexivité pour la mise en pratique de ces savoirs.

Aussi, l'analyse du contexte du travail des enseignants formateurs par le moyen des groupes de discussion nous a permis d'envisager la formation à cette activité par rapport à son contexte global de déroulement en prenant en considération les variables situationnelles pouvant être à l'origine de situations-problèmes et d'obstacles pour la réussite de cette activité, mais celle également de notre protocole d'expérimentation.

L'analyse de l'activité de gestion de classe des enseignants formateurs de français dans une logique compréhensive nous a permis de dégager les principales composantes fonctionnelles de cette activité et les principaux invariants opératoires mis en œuvre pour mettre en marche lesdites composantes. Nous nous sommes appuyés sur les résultats de ces analyses pour la construction des contenus de cours sur l'activité de gestion de classe.

La mise en pratique de ces contenus de cours par quatre enseignants stagiaires de français en s'appuyant sur l'alternance pratique-théorie-pratique, suivie d'entretiens d'explicitation de quatre séances enregistrées et de groupes de discussion avec leurs apprenants nous a permis de savoir que les savoirs d'expérience des enseignants formateurs pourraient constituer un levier de développement professionnelle à la condition de réformer certains aspects relevant essentiellement du contexte globale du métier d'enseigner.

Mots clés : didactique professionnelle, formation des enseignants, alternante théorie/pratique, savoirs expérientiels, réflexivité.

ملخص

تُظهر هذه الدراسة التي أجريت في إطار الهندسة التعليمية المهنية، كيف تمكن أربعة مدرسين متدربين للغة الفرنسية من تطوير مهاراتهم المهنية في نشاط إدارة الفصل من خلال الاعتماد على المعرفة التجريبية لمدربي المعلمين

إن التفكير في الأسس المعرفية لدمج هذه المعارف التجريبية في التكوين الاحترافي للأساتذة، اعتمادا على المفاهيم النظرية للتعليمية المهنية، سمح لنا بإجراء هذا التكوين عن طريق التناوب الثلاثي العملي -النظري -العملي والتدريب على الانعكاسية

للتطبيق العملي لهذه المعارف التجريبية

أيضًا، سمح لنا تحليل سياق عمل المدرسين -المدربين عن طريق مجموعات المناقشة، بالنظر في التدريب على هذا النشاط فيما يتعلق بسياقه العام من خلال مراعاة المتغيرات الظرفية التي قد تكون وراء العديد من المشكلات والعقبات التي تعترض

نجاح هذا النشاط، بالإضافة الى البروتوكول التجريبي الخاص بنا

سمح لنا تحليل نشاط إدارة الفصل لمدربي المعلمين للغة الفرنسية في منطق شامل بتحديد المكونات الوظيفية الرئيسية لهذا النشاط والثوابت التشغيلية الرئيسية التي تم تنفيذها لوضع هذه المكونات موضع التنفيذ. لقد اعتمدنا على نتائج هذه التحليلات لبناء محتوى الدورة على نشاط إدارة الفصل.

أتاح لنا تنفيذ محتويات هذه الدورة من قبل أربعة مدرسين متدربين للغة الفرنسية بناءً على التناوب بين الممارسة والنظرية والممارسة، متبوعًا بمقابلات لشرح الجلسات المسجلة ومجموعات المناقشة مع متعلميهم، أن نعرف أن المعرفة التجريبية لمدربي المعلمين يمكن أن تشكل ركيزة أساسية للتطوير المهني بشرط إصلاح بعض الجوانب المتعلقة أساسًا بالسياق العام لمهنة التدريس

الكلمات المفتاحية

التعليمية المهنية، تكوين الأساتذة، التناوب النظري/التطبيقي، المعارف التجريبية، الانعكاسية

Sommaire

Dédicace	**P. 03**
Remerciements	**P. 04**
Résumé	**P. 05**
Sommaire	**P. 07**
Introduction générale	**P. 10**
Chapitre I : motivation, contexte, questionnement : la genèse de notre recherche	**P. 22**
Chapitre II : éléments théoriques et étude du connexe de formation et de travail	**P. 65**
Chapitre III : l'ingénierie didactique professionnelle analyse des pratiques enseignantes et conception des contenus du cours sur la gestion de classe	**P. 173**
Chapitre IV : cadre expérimentale	**P. 359**
Conclusion générale	**P. 475**
Bibliographie	**P. 485**
Table des matières	**P. 487**

Liste des tableaux

Tableau	Légende	Page
01	Thématiques, critères et indicateurs de l'analyse des données des groupes de discussion avec les enseignants de français.	**117**
02	Thématiques, critères et indicateurs de l'analyse des données des entretiens compréhensifs avec les enseignants formateurs de français.	**197/198**
03	Les organisateurs des conditions d'apprentissage (Bru, 1994)	**228**
04	La répartition des contenus du cours sur l'axe du temps.	**324**
05	Les stratégies de déconstruction des représentations négatives.	**338/339**
06	Thématiques, critères et indicateurs de l'analyse des données des entretiens avant expérimentation avec les enseignants stagiaires de français.	**378/379**

Liste des figures

Figure	Légende	page
01	Schéma illustratif du rôle des connaissances opératoires et prédicatives dans l'exécution d'une tâche prescrite.	**44**
02	Le processus d'acquisition d'une compétence selon le Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Evaluation des Compétences (MADDEC ; Coulet, 2011)	**45**
03	Le processus d'acquisition d'une compétence selon le Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Evaluation des Compétences (MADDEC ; Coulet, 2011)	**46**
04	Schéma récapitulatif du champ théorique de la didactique professionnelle	**50**
05	La construction du savoir enseignant, Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005), p. 148	**53**
06	Schéma illustratif du mouvement de la production des savoirs théoriques	**56**
07	Les étapes de la conduite de cette recherche.	**63**
08	Les variables influençant le contenu de l'expérience et son processus d'acquisition (Fernagu-Oudet, 2004, p. 46).	**74**
09	Représentation d'un gros schème : organisation d'activités complexes	**187**
10	Les dimensions de l'activité dans sa relation avec la formation	**206**
11	Comprendre l'activité du professionnel. Le schème de Vergnaud.	**234**
12	Action de l'enseignant selon Vergnaud (1994, p. 182)	**261**
13	Schéma illustratif des relations enseignant/enseignés	**263**
14	Gérard Malglaive, les quatre recommandations de la formation par l'activité (2005, p. 90).	**374**

Introduction générale

Le mouvement de professionnalisation est apparu aux environs des années 1980 en réponse aux nombreuses transformations induites majoritairement par le changement du contexte socio-économique, par la quête perpétuelle de plus d'efficience et par la concurrence accrue dans beaucoup de secteurs dont celui de l'éducation. Par conséquent, l'accent est mis dorénavant dans les institutions de formation, tout comme dans les lieux de travail, qui se revendiquent de ce mouvement, sur la construction et le développement des compétences professionnelles en accordant une part plus conséquente à la formation pratique. Le terme de compétence professionnelle recouvre dans ce contexte précisément, en dépit de sa polysémie, le sens d'« une combinatoire de ressources légitimée du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation » (Jorro et Wittorski, 2013, p. 12). La légitimité de cette combinatoire fait allusion ici à une modalité optimale d'alternance entre la théorie et la pratique dans une formation professionnelle des adultes, de manière à ce que les ressources disciplinaires (le volet théorique) à mobiliser pour agir (le volet pratique) dans et sur les situations de travail y font écho et visent[1] « l'efficacité de l'action mise en œuvre par le sujet » (ibid., p. 12).

L'inscription du secteur éducatif dans le mouvement de professionnalisation se traduit, entre autres, par l'élaboration de dispositifs de formation visant à doter les enseignants d'un portefeuille de compétences professionnelles pour mieux appréhender les différentes situations de travail, surtout celles inédites qui résultent de toutes ces mutations socio-économiques, culturelles, idéologiques, etc. qui, naturellement, ne manquent pas d'influencer, bon gré mal gré, ce secteur névralgique.

En voulant étudier le système éducatif algérien à la lumière de la notion de professionnalisation, nous trouvons que ce dernier a, depuis l'indépendance du pays, fait l'objet de plusieurs réformes dans le but d'en améliorer le fonctionnement et le rendement, notamment à travers la création des écoles normales supérieures pour miser sur une formation de qualité des enseignants, mais aussi à travers l'adoption de nouvelles approches méthodologiques et pédagogiques dans la refonte des programmes éducatifs.

Cependant, il appert d'après les recherches faites à l'aune des nouvelles approches méthodologiques et théoriques immanent du courant de la professionnalisation comme la didactique professionnelle, sur les différentes facettes de ce système surtout celle de la formation des enseignants, que beaucoup d'efforts restent encore à déployer afin d'arriver aux

[1] Les auteurs retiennent que l'efficacité de cette action est mesurée par une personne tierce, mais pour notre part, nous nous intéressons ici à la capacité de ces ressources à recouvrer autant que faire se peut toutes les facettes d'une situation de travail.

résultats escomptés. Nous citons à titre d'exemple une recherche2 faite sur la formation pratique des futurs enseignants formés dans les ENS (Senouci et Remaoun, 2014) lors des stages de fin de cycle. Les résultats de cette recherche montrent clairement l'insuffisance du volume horaire alloué à cette formation par rapport à ce qui est recommandé par le mouvement de professionnalisation, ce qui se répercute négativement sur le développement des compétences professionnelles de ces enseignants stagiaires. Une autre étude a été menée par nous-même (Saadi, 2018) sur le rôle des savoirs disciplinaires dans la formation des compétences professionnelles de l'activité de gestion de classe. Concrètement, la réflexion sur la place des savoirs académiques dans la formation des enseignants, conjugués avec notre cheminement intellectuel dans la compréhension du champ théorique de la didactique professionnelle, une discipline tant convoquée dans la formation des enseignants, nous ont conduit à nous interroger sur leur rôle dans la construction des compétences professionnelles. Les résultats de cette étude faite en collaboration avec un groupe de quatorze enseignants stagiaires nous ont permis de savoir que la modalité de formation en vigueur à l'ENS[2] pour la formation des futurs enseignants à l'activité de gestion de classe relève des pédagogies dites transmissives (Morandi, 1997), ce qui entrave le processus de construction des compétences professionnelles de l'ordre de l'action.

En effet, le rapport au savoir qu'avaient ces enseignants avec cette modalité de formation était un rapport « utilitariste scolaire », dans la mesure où ils ne s'en servaient, à court terme, c'est-à-dire en formation initiale, que pour la réussite des examens des unités modulaires relatives à ces savoirs ; et qu'à long terme, ce n'était que pour avoir un aperçu général des situations d'enseignement-apprentissage. Cela revient à dire en termes de didactique professionnelle que cette modalité de formation ne leur permettait pas d'établir une connexion entre leur modèle cognitif et leur modèle opératif[3].

En revanche, ces mêmes enseignants nous ont précisé que, une fois sur poste et contraints d'exécuter les différentes tâches d'enseignement-apprentissage, ils ont eu recours à d'autres alternatives. Nous nous limitons ici à n'en citer que celles qui ont suscitées notre intérêt pour conduire la présente recherche et dont les principes méthodologiques se recoupent avec ceux de la didactique professionnelle orientée vers la conception des dispositifs de formation professionnelle : le recours aux savoirs d'expérience des enseignants ayant une plus grande

[2] Ecole normale Supérieure

[3] Le modèle opératif renvoie aux pratiques enseignantes de l'ordre de l'action, mais il est basé sur le plan conceptuel sur le modèle cognitif, le centre de stockage des différentes connaissances sur la gestion de classe.

expérience de terrain ; la mise en situation réelle de travail et la formation à la réflexivité et à l'analyse des pratiques professionnelles.

Nous tenons, ce disant, à clarifier les liens existant entre ces modalités de formation et notre réflexion sur la manière de les combiner afin de conduire une action formatrice au profit de quatre enseignants stagiaires de français en nous inspirant du courant de l'ingénierie didactique professionnelle, et ce, dans le but d'accroitre leur professionnalité.

Le choix d'axer la formation des enseignants sur les savoirs d'expérience des enseignants expérimentés nous a amené à en choisir une catégorie spécifique : les enseignants formateurs. En effet, nous estimons qu'il s'agit d'un choix judicieux puisque, à nos yeux, ces enseignants sont, de par leur titre de maître formateur, les mieux placés pour saisir le contexte précis dans lequel se forment et évoluent les enseignants stagiaires surtout durant les stages pratique[4]. Ils sont également en mesure de constituer « un levier professionnel » susceptible de mieux aider les enseignants stagiaires à développer leur agir professionnel assez rapidement comme l'affirme (Chouinard, 1999, p. 504) : « les enseignants experts maîtrisent des modèles d'action qui leur permettent de prédire plus facilement que les débutants la tournure possible d'événements et de donner du sens à l'information disponible». Aussi, il s'avère que les enseignants stagiaires en formation initiale et/ou continue développent de plus en plus une vision pragmatique de leur formation et des savoirs et connaissances sur leur métier dans la mesure où une connaissance pour eux « n'a de pertinence […] que si elle leur permet d'agir et de s'adapter aux situations de classe complexes et aléatoires » (Gal-Petitfaux, 2010, p. 42).

En outre, nous rappelons qu'à cette ère de la mondialisation et des mutations de tout ordre, auxquelles notre monde assiste, la tendance à la professionnalisation des formations et des métiers connaît un essor sans précédent dans le but d'accompagner les professionnels à mieux s'adapter aux nouvelles exigences du monde du travail. Partir donc d'une réflexion sur la conception d'un dispositif de formation des enseignants stagiaires ne saurait être réalisable sans s'inscrire dans la mouvance de la professionnalisation en accordant une plus grande part à la formation pratique : « toute formation professionnalisante est, par essence, animée par la logique de l'action. Cela est d'autant plus vrai pour « l'enseignement qu'il s'agit d'une profession de service, fondée sur l'interaction sociale » (Habboub, Lenoir, Desjardins, 2012, p. 26). En effet, la formation par la pratique vise à la fois une adaptation plus rapide des

[4] Cette question sera mieux étudiée dans le premier chapitre relatif à l'épistémologie des savoirs expérientiels et leur intégration dans les formations professionnelles.

enseignants stagiaires aux fluctuations de leur métier et un accroissement de l'efficacité de l'effet de formation (Wittorski, 2005).

Ainsi, de nouvelles modalités de formation, basées sur des pédagogies actives, voient le jour en opérant une césure avec les modes de formation plus classiques « orientés par des savoirs disciplinaires dont il s'agirait d'organiser la transmission parce que beaucoup de choses s'apprennent par l'analyse de l'action après coup. » (Pastré, 2011, p. 280). Par conséquent, il est fait appel à la didactisation dont « l'essentiel […] consiste à combiner l'apprentissage par l'exercice de l'activité et l'apprentissage par l'analyse de cette même activité » (ibid., p. 281). Autrement dit, une formation professionnelle basée sur les pédagogies actives ne se limite pas à la seule transmission des savoirs théoriques ; elle en va bien au-delà en articulant ces savoirs avec une mise en situation réelle de travail des enseignants stagiaires, suivie d'une formation à la réflexivité et à l'analyse des pratiques professionnelles afin d'adapter les pratiques et les compétences développées dans les situations réelles de travail aux caractéristiques objectives de ces situations.

C'est dans ce contexte donc qu'est né notre intérêt pour la conduite de la présente recherche. Notre volonté s'oriente vers la combinaison des trois modalités de formation citées ci-haut dans une tentative d'accroître la professionnalité des enseignants stagiaires en matière d'activité de gestion de classe.

En reprenant les entretiens compréhensifs conduits lors de la précédente recherche, nous pouvons dire qu'il s'agissait là de l'une des formes d'analyse du travail d'enseigner. Une analyse qui, en termes d'ingénierie de formation, correspondait à la première étape de tout processus de conception d'un dispositif de formation : l'analyse des besoins. Or, il se trouve que nos informateurs nous ont fait part des nombreux problèmes qu'ils rencontraient dans la conduite de leurs classes : l'indiscipline des apprenants, entre autres. Notre action formatrice se veut de ce fait une réponse aux besoins des enseignants stagiaires en matière de cette activité.

De surcroit, cette démarche s'inspire des pédagogies actives, dont la didactique professionnelle qui stipule qu' « apprendre, dans le champ des activités professionnelles, ce n'est pas d'abord assimiler des savoirs, mais c'est apprendre à agir de façon durablement efficace » (Pastré, 2014, p.86). Elle se conforme également aux préceptes de l'ingénierie didactique professionnelle par rapport au choix des modalités de formation en rapport avec les fondements épistémologiques de l'apprentissage humain. C'est en ce sens que le choix que nous en avions fait était lié aux formes d'apprentissage que ces enseignants avaient jugé les plus opportuns

pour leur développement professionnel. En effet, la didactique professionnelle « cherche un équilibre entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains ; un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation. » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). C'est-à-dire que le travail de la didactique professionnelle consiste à transformer les activités de travail en situations didactiques conçues spécialement pour la formation des novices. C'est pourquoi d'ailleurs elle cherche les modalités de formation les plus efficaces pour le développement de leur mode opératoire par une articulation harmonieuse des deux modèles cognitif et opératif dont le point de jonction peut se situer au niveau de la mise en pratique des savoirs des enseignants à des fins de conceptualisation dans l'action. Habboub, Lenoir et Desjardins (2012, p. 32) affirment à cet égard que « l'entrée par l'acte professionnel vient donc renverser la conception qui séparait radicalement la théorie de la pratique et qui subordonnait la seconde à la première, au lieu de les saisir dans une perspective de va-et-vient continuel et d'enrichissement mutuel et nécessaire. »

De plus, la didactique professionnelle a adopté une nouvelle approche basée sur la pragmatique de formation pour concevoir des dispositifs de formation adaptée au terrain du travail. Elle cherche en ce sens à modéliser les situations réelles de travail surtout celles considérées comme des situations inédites, afin de les transformer en situations de formation par résolution de problèmes, dans le but d'aider les stagiaires à mieux faire face aux situations-problèmes. L'intérêt est porté donc aux savoirs d'expériences recueillis à travers la narration des professionnels de leur propre expérience, surtout celles qui concernent les situations inédites et la manière dont ils y ont fait face. Transférer ces savoirs pour l'action vers les sujets novices leur permettrait de les réélaborer par et dans les situations de travail : c'est ce qui est appelé « un processus d'élaboration pragmatique » (Vergnaud (1990), cité par Orly, 2017, p. 01).

Du point de vue de la formation professionnelle, cette démarche de formation correspond au fait que « dans l'ensemble des interventions éducatives, la formation a comme spécificité d'être conçue explicitement en référence aux activités auxquelles elle est censée préparer. Ce n'est donc pas d'hier que la formation joue un rôle d'adaptation aux évolutions de ces activités, et au-delà aux évolutions économiques et sociales. » (Bailleul et al., 2012). Dans cette perspective, il nous semble prometteur de nous intéresser à l'intégration des savoirs d'expérience dans la formation initiale des enseignants car ce type de savoir, en plus d'avoir une portée pragmatiquement formatrice, permet de faire émerger les éléments contextuels à

l'origine des représentations des professionnels sur leur métier, son contexte de déroulement, ses obstacles et surtout les pistes de réflexion sur son organisation et son amélioration.

Il nous appartient dans cette optique de nous interroger sur le rôle des savoirs issus des expériences des enseignants formateurs de français en matière d'activité de gestion de classe, combinés avec une forme d'immersion des enseignants stagiaires dans des situations réelles de travail et suivis de retours réflexifs sur leurs actions, dans le développement des compétences professionnelles pour mieux faire-face aux situations-problèmes. Dans quelle mesure le transfert des savoirs expérientiels des enseignants formateurs de français permettrait-il aux enseignants stagiaires de français, mis alors dans des situations réelles de travail, de développer des compétences professionnelles de l'ordre de l'action, en matière d'activité de gestion de classe ?

Des questionnements partiels découlent de cette problématique principale :

1. L'articulation entre savoirs contextualisés et situations réelles de travail permettrait-elle de mieux construire des compétences professionnelles ? Quels mécanismes régulent-ils la construction et le développement de ces compétences ?
2. Faire face à la complexité des situations professionnelles que rencontrent les enseignants dans l'exercice de leur métier, dépend-il uniquement de leurs compétences professionnelles ou est-il en relation avec d'autres facteurs ?
3. Quels sont quelques-uns des éléments de la structure conceptuelle de l'activité de conduite de classe que la formation devrait prendre en considération afin de mieux préparer les futurs enseignants à l'exercice de leur métier ?
4. Le recours aux savoirs d'expériences favoriserait-il le développement de la compétence réflexive chez les enseignants stagiaires ?

L'objectif de notre recherche est de savoir comment en formation professionnelle des enseignants stagiaires de français, la formation à la gestion de classe sur la base à la fois des savoirs d'expérience des enseignants formateurs, de l'alternance triadique pratique-théorie-pratique (Altet, 1994) comme modalité d'alternance théorie/pratique et de la réflexivité permettrait à ces enseignants stagiaires de développer leur agir professionnel pour faire face aux situations-problèmes relatives à l'activité de gestion de classe.

Afin de répondre à notre questionnement, nous subdivisons cette recherche en quatre chapitres correspondants chacun à une étape précise de tout le processus de la conception de notre action formatrice.

Le premier chapitre est consacré au contexte de l'émergence de notre réflexion et à nos positionnements théorique, épistémologique et méthodologique. En effet, il est question dans cette première étape d'expliquer les notions et les concepts clés de la constellation théorique de la didactique professionnelle et de la pragmatique de formation à la lumière desquels nous étudieront par la suite la question de l'apprentissage et de la conception des dispositifs de formation professionnelle.

Ces explications nous serviront de support pour l'élucidation de la question épistémologique relative à la validation des savoirs d'expérience des enseignants formateurs de français et à leur intégration dans la formation professionnelle des enseignants stagiaires. La question épistémologique sera ainsi abordée à travers son sens habituel, mais aussi en relation avec le champ de l'ingénierie didactique professionnelle. Quant à notre positionnement méthodologique, il est question d'aborder les différentes étapes de la mise en place de notre protocole expérimental, comme il est question également de préciser en quoi notre recherche est une recherche qualitative, notamment à travers l'explicitation des outils d'investigation convoqués pour la collecte des données de notre corpus.

Le deuxième chapitre est consacré au défrichement du contexte de travail de nos informateurs. Nous menons à ce niveau une recherche compréhensive et exploratoire qui concerne l'étude à l'échelle macro des variables situationnelles en relation avec l'exécution des tâches de l'activité de gestion de classe.

En effet, s'il est vrai que le déroulement de l'activité de gestion de classe est circonscrit à l'enceinte de la salle de classe, force est de constater que les conduites des enseignants et celles des apprenants peuvent être conditionnées par quelques représentations dont l'origine pourrait être l'environnement extérieur parce que l'école fait partie de la société et toutes les représentations, les comportements, et les conduites qui s'y trouvent, se transmettent à l'intérieur de l'école par les processus habituels de socialisation. Autrement dit, nous cherchons à travers le décryptage des propos de nos informateurs sur leurs contexte de travail à mettre au clair la nature des relations entre l'école et son environnement extérieur, notamment à travers l'analyse de quelques variables situationnelles d'ordre idéologique, politique, social, organisationnel, etc. pour voir la manière dont les représentations relevant de ces variables impacteraient les conduites des enseignants et celles des apprenants.

Pour l'étude et l'analyse de ces variables situationnelles, nous procédons tout d'abord au recueil des données à travers l'organisation de vingt-et-un groupes de discussion avec les

enseignants de français du cycle secondaire dans une volonté de confronter leurs différents points de vue sur la question de l'impact des variables contextuelles sur leurs pratiques enseignantes. Et pour l'analyse de ce corpus, nous prenons le parti de procéder après une lecture globale des propos recueillis, à leur codification et leur catégorisation en thématiques par le moyen de l'analyse de contenu (Bardin, 1977) dans le but d'opérationnaliser cette analyse.

Nous estimons dès lors que ce type d'analyse nous permettrait de croiser les différents points de vue de ces enseignants sur chacune des variables situationnelles en vue d'arriver à une compréhension, autant que faire se peut, globale de l'activité enseignante en relation avec les éléments contextuels, mais aussi afin de dégager quelques propositions et perspectives pour la réforme de quelques- uns de ces éléments pour ne plus en faire l'objet de formation. En effet, Mayen (2012) pointe du doigt le type de formation qui forme des stagiaires à faire face à quelques dérégulations et défaillances qu'il est possible de normaliser et d'améliorer sans pour autant en faire des objets de formation.

Pour le troisième chapitre, il est consacré à l'analyse des situations de travail incluant l'activité de gestion de classe tout particulièrement. Il faut dire que notre volonté à ce niveau, était de faire une recherche documentaire qui correspond en termes de didactique professionnelle à la première étape de l'analyse du travail : l'analyse de la tâche prescrite. Une telle recherche nous aurait servi à l'élaboration de la structure conceptuelle de l'activité de conduite de classe en dégageant les différentes classes de situations qu'elle inclut. Mais en l'absence des documents officiels explicitant les tâches que l'enseignant devrait exécuter pour la conduite de cette activité, nous nous voyons dans l'obligation de les formuler nous-même à travers la modélisation de cette activité suivant son déroulement sur l'axe du temps et suivant ses composantes fonctionnelles au niveau d'une seule séance : la gestion de la communication, la gestion de l'espace, du temps, etc.

Nous faisons appel pour effectuer cette partie à l'outil d'investigation appelé l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2007) pour recueillir les savoirs d'expérience des enseignants formateurs et en même temps, les invariants opératoires et les concepts pragmatiques qui sont considérés comme des représentations mentales ou encore des savoirs pour l'action et sont de ce fait fortement organisateurs d'une ou de plusieurs situations de travail : « ils constituent un objet d'échange dans le cadre des savoirs de métier » (Pastré, 2002, p. 13). En effet, l'analyse du travail en didactique professionnelle s'appuie sur une approche épistémologique postulant l'idée que la mise en œuvre d'une activité de travail est structurée au niveau cognitif autour de champs conceptuels. Cette théorie développée d'abord par Vergnaud (1991) et reprise après par

Pastré (1997, p. 92), définit l'activité comme « un ensemble de situations qui mobilisent un même type d'opérations pour les traiter. » Des opérations dont la structure cognitive est formée « […] de concepts et d'énoncées qui permettent d'analyser ces situations. C'est enfin l'idée que ces deux ensembles de situations et de concepts constituent la solution aux problèmes posés. » (Ibid., p. 92).

L'analyse de ces savoirs d'expérience nous permettra de procéder à la construction des contenus du cours sur la gestion de classe, comme elle nous permettra de savoir si d'autres facteurs ou contraintes, relevant des variables situationnelles du contexte de son déroulement, peuvent entrer en jeu pour une gestion optimale de la classe, ou bien cette dernière ne dépend que de quelques savoirs, savoir-faire et savoir-être, etc. que l'enseignant est appelé à acquérir. À noter que ces entretiens seront conduits auprès des professionnels du terrain ayant le grade de maître formateurs ainsi qu'auprès de quelques apprenants, selon leur disponibilité, puisque l'analyse des activités enseignantes se fait dorénavant en envisageant l'activité d'enseigner conjointement avec l'activité d'apprendre.

Pour le quatrième et dernier chapitre, nous le consacrons à la mise en marche de notre protocole d'expérimentation. D'abord, nous allons faire l'étalage du contexte de notre expérimentation, pour passer ensuite à l'explication des fondements théoriques et méthodologiques sur lesquels nous prenons appui pour respecter les grandes lignes de la conception des dispositifs de formation en vigueur dans le champ de l'ingénierie didactique professionnelle. En effet, le recours à ce champ surtout pour la conception d'une formation à l'enseignement est encore plus récent que le champ de la didactique professionnelle, c'est pourquoi il nous faut nous inspirer des travaux de quelques spécialistes ayant conduit des recherches semblables à la nôtre. Nous nous appuyons dans cette optique sur les travaux de Bourgeois (2009) pour la question du choix du contexte institutionnel de la mise en pratique de notre expérimentation ; sur les travaux de Mayen (2012) portant sur la compatibilité des contenus à mettre en pratique avec les situations de travail pour lesquelles ils seront mobilisés ; et sur ceux de Vinatier (2009) et Mayen (2012) pour la conduite des séances d'expérimentation et l'analyse des résultats des entretiens après expérimentation.

En tout, quatre séances d'expérimentation seront conduites avec quatre enseignants stagiaires ayant entre une et deux années d'expérience. Précisons qu'il sera d'abord question de les interroger sur la perception qu'ils ont de leur métier dans le but de faire émerger les composantes de leur identité professionnelle car nous sommes convaincu que ces constituants ont un impact considérable sur leur prédisposition à s'engager dans une voie développementale

de leur agir professionnel. Il sera pareillement question de les interroger sur quelques-unes des situations-problèmes les plus récurrentes qu'ils rencontrent dans leur activité de gestion de classe, pour ensuite leur proposer les contenus du cours afin d'en choisir les savoirs expérientiels adéquats au traitement de ces situations-problèmes. Nous poursuivons deux objectifs derrière cette opération. Le premier est d'inscrire notre action formatrice dans la modalité de l'alternance triadique (Altet, 1994) en partant de la pratique à la théorie, pour ensuite revenir à la pratique. Quant au deuxième, c'est en vue de nous assurer de la compatibilité des contenus choisis par ces enseignants stagiaires avec les caractéristiques objectives de leurs situations de travail (Mayen, 2012).

Pour ce qui est ensuite de la conduite des quatre séances d'expérimentation, nous allons nous appuyer sur les dispositifs de formation développés par Vinatier (2009). En effet, l'objectif derrière ces dispositifs est en réponse à des besoins spécifiques d'enseignants volontaires ayant manifesté leur intérêt à y participer pour répondre à leurs besoins professionnels : manque ou perte de connaissances sur ce qu'ils font, mal-âtre dans la gestion d'un groupe-classe, perte de confiance dans leurs compétences, lassitude voire burnout, etc. Pour ce faire, Vinatier s'est basée sur les travaux de Samurçay et Rabardel (2004) à partir du cadre-outil d'analyse des compétences, appelé People At Work (PAW). Ces deux chercheurs précisent en effet que dans toute activité humaine, il y a deux faces : « une activité productive et une activité constructive ». C'est-à-dire que ces dispositifs envisagent le développement des enseignants volontaires par rapport aux deux dimensions de l'activité dans le but d'assurer à la fois le développement de leur agir professionnel (la dimension constructive de l'activité), mais aussi la transformation du réel sur le plan matériel, social et symbolique (la dimension productive de l'activité).

Les quatre séances d'expérimentation seront suivies d'entretiens d'explicitation auprès des quatre enseignants stagiaires et des groupes de discussion auprès de leurs apprenants, et ce, pour mieux nous rendre compte de leurs résultats effectifs. En effet, pour examiner les rapports entre la prise en compte des savoirs d'expérience et la construction des compétences professionnelles des primo-arrivants, nous nous basons sur, à la fois, l'évaluation par le recours aux situations-problèmes rencontrées sur le terrain et sur les débriefings de leurs activités en classe à l'aide d'entretiens d'explicitation. Ce faisant, nous nous intéresserons aux deux registres épistémique et pragmatique de ces enseignants stagiaires : le premier concerne l'acquisition des connaissances sur le réel ; tandis que le deuxième concerne l'agir sur le réel en vue de le transformer.

Ces entretiens après expérimentation seront conduits également pour nous assurer l'inclusion de la dimension réflexive dans notre action formatrice. Mayen et Vergnaud (2006) font ainsi l'hypothèse que : « lorsque l'activité constructive s'accompagne d'une dimension réflexive, que cette réflexivité s'exprime en cours d'action ou simplement après coup, une des conditions est réunie pour que l'activité constructive engendre du développement ». Nous estimons dès lors que les rapports entre le contexte du déroulement de ces séances et les éléments intrinsèques à l'activité de gestion de classe seront mieux appréhendés surtout pour déterminer la nature de leur impact sur cette activité.

Nous concluons ce travail par évoquer les obstacles, écueils et difficultés rencontrés lors de chaque étape de son déroulement, comme nous proposons en guise de perspective les différents sentiers qu'il serait possible d'emprunter afin de mener d'autres analyses du travail enseignant en les inscrivant dans une logique holistique et pluridisciplinaire surtout pour mieux appréhender les questions relatives aux variables situationnelles du déroulement de ce travail avec et pour l'humain.

Chapitre I : Contexte, motivations, questionnements et positionnements, théorique, éthique, méthodologique et épistémologique

Chapitre I : Motivation, contexte, questionnement : la genèse de notre recherche

Sera évoquée dans ce premier chapitre la genèse de notre travail de recherche et, chemin faisant, les pistes qui nous ont conduites à formuler notre problématique et les questionnements partiels qui s'en sont découlés.

Aussi, il sera question de l'épistémologie de l'intégration des savoirs d'expérience dans une formation à vocation professionnalisante ainsi que le paradigme de recherche.

Seront abordés également : notre positionnement théorique et méthodologique, comme d'ailleurs le contexte institutionnel dans lequel notre recherche s'est déroulée.

I-1- Contexte, constats, motivations, et questionnements : la genèse de notre recherche

La formation professionnelle des enseignants à l'ère de la professionnalisation de ce métier se trouve au centre de nombreuses orientations à caractère professionnel (Forest & Lamarre, 2009), nées du besoin d'améliorer les conditions socio-professionnelles de son exercice et des pratiques de formation. L'objectif principal de toute formation professionnalisante est d'ores et déjà le développement des compétences professionnelles relatives à différentes classes de situations de ce métier, entre autres, celles sur laquelle nous travaillons dans la présente recherche : la gestion et la conduite de classe. Plusieurs modalités de formation sont alors proposées à ce dessein.

À l'École normale supérieure de Bouzaréah, la formation des enseignants s'étale certainement sur la formation à la gestion de classe, mais la modalité de formation mise en place se base sur des savoirs théoriques assurés par certains modules : psychopédagogie, psychologie sociale et scolaire, entre autres, dans une perspective de pédagogie transmissive (Morandi, 1997).

La construction et le développement des compétences professionnelles liées aux pratiques de gestion de classe qui font partie du volet pédagogique du travail enseignant, sont donc assignés à ces savoirs théoriques, mais aussi au stage pratique ayant lieu en fin de cursus et dont la durée s'étale sur un mois réparti sur les deux semestres, en deux quinzaines. Il devient, au regard de ces premières considérations, tout à fait légitime d'interroger l'efficacité de cette modalité de formation dans la construction des compétences professionnelles, d'autant plus que les nouvelles approches de formation et de professionnalisation ne se basent plus sur « […] la transmission de savoirs disciplinaires » (Pastré, 2011), mais sur des pédagogies actives basées sur plusieurs formes d'alternance entre la théorie et la pratique.

En Magister (Saadi, 2018), nous nous sommes intéressé à cette même question.

I-1-1. La suite de notre recherche de magister…

La présente recherche s'inscrit dans la continuité de notre recherche de magister (Saadi, 2018) sur le rôle des savoirs académiques dans la professionnalisation des futurs enseignants issus de l'École Normale Supérieure de Bouzaréah. Néanmoins, on note que le mot professionnalisation est polysémique, et que les analyses faites sur cette notion montrent qu'elle a deux visées dont celle qui s'intéresse à l'évolution de la formation professionnelle et à son rôle dans la construction des compétences professionnelles (Maubant et al., 2010, p, 109). Par conséquent, la problématique dont la genèse[5] était en étroite relation avec notre expérience personnelle d'enseignant de français dans le secondaire, était formulée comme suit : « en formation initiale des enseignants de français du secondaire, les savoirs théoriques des modules professionnalisants permettent-ils aux futurs enseignants de construire et de développer des compétences professionnelles de la gestion de la classe et de la relation entre enseignant et enseignés ? » (Saadi, 2018).

Pour tenter d'y répondre, nous nous sommes inspiré du champ théorique de la didactique professionnelle, et plus précisément de celui de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1996). Pour la partie pratique, nous avons conduit une recherche qualitative menée auprès de quatorze enseignants, tous sortants de l'ENS de Bouzaréah, en les interrogeant au moyen de l'outil d'investigation « l'entretien compréhensif » (Kaufmann, 2008) sur la manière dont ils se sont servis desdits savoirs dans l'exercice de leur métier.

Les résultats auxquels nous avons abouti nous ont montré que ces savoirs ne permettaient à nos informateurs que d'avoir un aperçu du pilotage de leurs classes. Et même s'ils réussissaient à tous les examens de ces modules[6] (les examens semestriels), mais une fois sur poste, ils manquaient des ressources nécessaires pour surmonter les contraintes liées à cette activité. De plus, le foisonnement des situations nouvelles et singulières qu'ils rencontraient au quotidien qui plus est, présentaient des situations-problèmes surtout que les techniques de gestion de classe qu'ils devaient mettre en pratique pour effectuer leur travail n'étaient pas toutes enseignées par leurs maîtres formateurs lors du stage pratique de fin de cycle, cela ne faisait que compliquer leur tâche. Pour pallier ce manque de

[5] Nous tenons à en fournir la quiescence pour mieux comprendre la présente recherche.

[6] Est considéré admis tout étudiant ayant eu la note de dix sur vingt à l'examen semestriel. On fait remarquer alors que cette note se fait sur la base de la pondération de la note de l'exposé que l'enseignant demande à ses étudiants de faire et celle de l'examen en présentiel.

compétences professionnelles, la solution, ou bien l'alternative[7], était de se tourner vers les enseignants « expérimentés », cette mine d'or dans laquelle ils puisaient différentes techniques et pratiques pédagogiques.

I-2. Du contexte aux constats

I-2-1. Les difficultés rencontrées par les enseignants novices

Les principales difficultés rencontrées par nos informateurs peuvent être réparties en deux catégories : endogènes, ayant lieu dans la salle de classe, ou à l'enceinte de l'établissement éducatif tout au plus ; et exogènes, c'est-à-dire venant de l'extérieur. Les difficultés de la première catégorie sont en rapport avec l'indiscipline, le désordre, etc. Bref, elles concernent l'activité de gestion de classe et des mauvais comportements de certains apprenants.

Quant aux difficultés exogènes, elles concernent des facteurs externes à la gestion de classe et au métier d'enseigner ; elles sont donc d'ordre : idéologique, organisationnel, curriculaire, socio-professionnel, etc. mais aussi, en relation avec les supports pédagogiques et les méthodes mises en pratique pour l'enseignement du français[8].

1. 2. 2. Les savoirs expérientiels comme levier de développement professionnel

Nos informateurs nous ont fait part des alternatives mises en place pour développer leur agir professionnel. En effet, ces derniers s'appuient sur les savoirs d'expérience qu'ils récoltent auprès des enseignants formateurs afin d'exécuter différentes tâches. Des savoirs qu'ils qualifient de « contextualisés » et de « pragmatiques » puisqu'ils répondent à leurs besoins immédiats en matière de conduite de classe.

C'est ce constat donc qui nous a amené à l'idée d'étudier la portée formatrice de ce type de savoirs contextualisés en tentant d'élaborer un module de formation à la gestion de classe sur la base des savoirs expérientiels des enseignants « experts ».

---

[7] L'entretien compréhensif, de par sa grande flexibilité, nous a permis de tirer au clair les alternatives mises en œuvre par ces enseignants, pour construire et développer des compétences professionnelles, lorsque cela ne se faisait pas sur la base des savoirs théoriques.

[8] Dans notre recherche de magister, nous nous y sommes pas intéressé ; par conséquent nous avons pris le parti afin de réaliser une recherche autant que faire se peut, complète et d'un point de vue méthodologique, d'organiser des groupes de discussion pour mieux comprendre la nature de ces problèmes et difficultés et chemin faisant, de voir, la manière dont ils interfèrent dans l'activité de gestion de classe.

I-3. Des constats à la problématique

À partir du moment où nous nous sommes rendu compte que les enseignants sortants de l'ENS se basaient principalement sur les savoirs d'expérience transmis par les pairs afin de construire et développer leurs compétences professionnelles, le présent travail serait en relation avec la construction et le développement des compétences professionnelles relatives au volet pédagogique du métier d'enseignant sur la base des savoirs contextualisés des enseignants formateurs de français. Nous voudrions par conséquent étudier la manière dont les savoirs expérientiels des enseignants formateurs de français, contribuent au développement de l'agir professionnel des enseignants novices. En partant de là, nous nous interrogerons sur les rapports existant entre les savoirs d'expérience et le développement professionnel des enseignants. Nous cherchons plus précisément à étudier l'articulation entre savoirs contextualisés et situations réelles de travail et les mécanismes qui régulent la construction des compétences professionnelles chez les enseignants stagiaires surtout que nous y inclurons l'impact des variables situationnelles.

Cette problématique débouche donc nécessairement sur les éléments de la structure conceptuelle de l'activité de conduite de classe que la formation devrait prendre en considération afin de mieux préparer les futurs enseignants à l'exercice de leur métier en favorisant le développement de la compétence réflexive.

I-4. Quels sont les objectifs de notre recherche ?

Les objectifs que nous poursuivons concernent une réflexion sur la manière d'intégrer les savoirs issus de l'expérience dans la formation professionnelle des enseignants, en les envisageant comme levier de développement professionnel permettant d'accroître, selon la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1996), leur niveau de conceptualisation des pratiques relatives à la gestion de classe, et ainsi, de mieux faire face aux situations-problèmes de cette activité. Ces savoirs construits dans et par le travail, sont connus pour être des savoirs contextualisés, c'est pourquoi nous aimerions étudier les incidences des variables situationnelles issues des milieux de travail sur le processus de leur conceptualisation. Autrement dit, nous voudrions étudier la corrélation entre ces variables et la mise en pratique des savoirs d'expérience.

Du point de vue de l'ingénierie de la formation, la collecte de ces savoirs et l'analyse du contexte de travail pour étudier leur intégrabilité dans la formation professionnelle des enseignants correspondent à l'étape de l'analyse des besoins ; elle obéit par conséquent aux principes de la conception d'une formation pragmatique qui prend en charge les besoins réels du public à former, mais aussi l'impact des contraintes situationnelles.

Concevoir des contenus de cours sur la gestion de classe sur la base des savoirs contextualisés, en plus de se conformer aux nouvelles exigences du mouvement de la professionnalisation, vient en réponse aux besoins de nos informateurs en la matière.

I-5. Les axes de recherche

Le présent travail de recherche peut être articulé autour de plusieurs axes :

1. L'épistémologie de l'intégration des savoirs expérientiels dans une formation professionnelle à l'enseignement ;
2. L'analyse du contexte de travail et le recensement des principales variables contextuelles, mais aussi l'étude de leur impact sur la réussite du travail enseignant envisagé sous l'angle de la co-activité (activité d'enseigner et activité d'apprendre) ;
3. La constitution des contenus de cours relatifs à l'activité de conduite de classe en ayant pour cadre de référence, les principaux piliers constituant la structure conceptuelle de cette activité ;
4. La mise en pratique de ses contenus pour l'étude de la portée formatrice de ces savoirs d'expérience, leur capacité à accroitre la professionnalité des enseignants stagiaires et de développer leur réflexivité dans le cadre de l'intelligence au travail et l'organisation du travail.

I-6. Le positionnement théorique

Etant donné que notre recherche se base théoriquement sur la didactique professionnelle, nous allons dans ce qui suit faire l'étalage des concepts théoriques de cette discipline, en relation avec l'analyse du travail, pour ensuite, aborder la méthodologie qu'elle met en œuvre pour la conception des dispositifs de formation professionnelle dans le cadre de ce qui est appelé l'ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 1999).

I. 06. 01. Les éléments théoriques de la didactique professionnelle

La recherche en didactique professionnelle s'intéresse tout particulièrement à la construction et au développement des compétences professionnelles. La démarche qu'elle poursuit est double : analyser le travail afin de déceler les compétences professionnelles mises en pratique sur le terrain ; s'en servir ensuite dans la conception des dispositifs de formation professionnelle. Dans notre recherche, nous analysons tout d'abord les pratiques enseignantes des enseignants-experts en matière de pratiques de gestion de classe afin d'en élaborer des contenus de cours relatifs à cette activité. Il sera question par la suite de transmettre ces contenus aux nouvelles recrues, tout en adoptant une démarche formatrice.

Cela dit, nous jugeons indispensable de commencer l'exposé de notre travail de recherche par l'explication des notions théoriques de base du champ de la didactique professionnelle d'autant plus

qu'elle demeure encore très récente, « un chantier » (Mayen, 2012) ; et donc relativement encore mal connu. Ainsi, le lecteur pourra mieux comprendre les prochaines parties de ce travail en revenant, le cas échéant, à cette partie définitoire et explicative.

I. 06. 01. 01. La didactique professionnelle, c'est quoi ?

Née aux alentours des années 1990, en France, la didactique professionnelle est définie par son fondateur Pierre Pastré, comme « l'analyse du travail en vue de la formation » (Pastré, 1995). Son objectif consiste à « analyser l'activité des hommes au travail pour aider au développement de leurs compétences » (Pastré, 2011, p. 01). Elle s'est tout d'abord intéressée au travail en milieu industriel pour ensuite élargir son champ de recherche aux métiers de service comme l'enseignement, l'accueil, la santé, etc.

Cette discipline n'est pas née ex nihilo, mais de la conjugaison d'un champ pratique avec trois champs théoriques. Le champ pratique est représenté par la formation des adultes (elle compte quatre étapes : l'analyse des besoins, la définition des objectifs, l'élaboration des dispositifs de formation et l'évaluation de ces dispositifs). Quant aux trois champs théoriques, il s'agit de l'ergonomie cognitive, initiée par Ombredane et Faverge (1955) et continuée par Leplat, la psychologie du développement qui a été développée par Piaget et continuée par Vergnaud (1996) sous le nom de la théorie de la conceptualisation dans l'action, et la didactique des disciplines (Brousseau, 1998).

I. 06. 01. 02. Les recoupements de la didactique professionnelle avec les champs qui la constituent

a) La didactique des disciplines

Même si la didactique professionnelle s'est beaucoup inspirée de la didactique des disciplines et en a pris plusieurs concepts à son compte comme le concept de « situation didactique » qui renvoie au panel des conditions à réunir pour réussir une situation d'enseignement- apprentissage, il n'en demeure pas moins que les relations entre ces deux disciplines « se sont inscrites sous le signe de l'opposition et de la rupture » (Pastré, 2011, p. 49). Cette opposition tient en deux points :

- D'abord, ces deux disciplines n'ont pas le même objet de recherche. En didactique, l'objet de recherche est le savoir, sa transmission et son assimilation, tandis qu'en didactique professionnelle, l'objet de recherche est l'analyse du travail pour le développement des compétences professionnelles. En outre, Pastré précise que ce premier point de différence est analysable sur deux niveaux, un niveau de surface et un niveau de profondeur. Le niveau de surface est par rapport au but de l'apprentissage puisqu'en didactique, le but de l'apprentissage est le savoir, c'est-à-dire que les objectifs fixés pour une séance d'enseignement-apprentissage s'articulent autour de l'assimilation de ce savoir ; alors qu'en

didactique professionnelle le but de l'apprentissage est le développement et la construction des compétences professionnelles, c'est-à-dire la maîtrise de l'activité. Traditionnellement parlant, il s'agit d'une opposition entre le savoir et le savoir-faire. Quant au niveau profond, il est mentionné que dans tout apprentissage, il y a d'un côté la mobilisation de connaissances et d'un autre côté la mise en œuvre d'une activité. Maintenant, si l'accent est mis sur les connaissances au sens du savoir, l'activité mise en œuvre demeure implicite et non analysable, l'essentiel étant les conditions d'accession au savoir ; et si au contraire l'accent est mis sur l'activité, l'analyse portera sur les compétences mobilisées pour le déploiement de cette activité, le savoir étant relégué au deuxième plan.

- Le deuxième point d'opposition concerne quant à lui, le caractère singulier de la didactique professionnelle qui dès le début a mis l'accent sur l'activité considérée toujours dans sa singularité ; et pour la didactique des disciplines, c'est l'ensemble des savoirs qui la préoccupe, c'est pourquoi on parle « des didactiques disciplinaires », au pluriel. L'opposition est donc entre « le singulier de la didactique professionnelle et le pluriel des didactiques disciplinaires. » (Pastré, 2011, p. 51).

b) La psychologie développementale.

Une discipline dont les principaux fondateurs sont Piaget et Vygotsky. Nous y trouvons un des concepts-clés en didactique professionnelle : le schème, élaboré initialement par Piaget et repris ensuite par Brousseau et Vergnaud. Piaget qui a longtemps travaillé sur les stades du développement chez les adultes, son intime conviction est que le développement des compétences n'était possible que pour les enfants. Toutefois, Pastré et à travers ses nombreuses recherches en collaboration avec des adultes, remarquait que ces derniers « faisaient apparaître des épisodes développementaux soit à partir de leur travail, soit à partir d'une formation en liaison avec leur travail » (Pastré, 2011, p. 62). Ce constat est donc venu réfuter la conviction de Piaget. Par ailleurs, nous trouvons chez Vygotsky, le concepteur de l'approche historico- culturelle, que le processus de conceptualisation se fait du point de vue de l'apprentissage par le moyen de plusieurs outils comme le langage, et le social (dont l'origine est le contexte socioculturel), l'on en comprend que l'individu quel que soit son âge apprend au contact de ses pairs : le développement n'est plus donc l'apanage des enfants. Et à partir du moment où la didactique professionnelle s'intéresse au développement chez les adultes, il était donc tout à fait logique que Pastré fonde la didactique professionnelle sur les soubassements de la perspective vygotskienne du développement. D'ailleurs, il l'a lui-même affirmé en ces mots[9] : « Et si on peut tirer, comme on le

[9] Pour la suite de cette extension, il y a un concept qui en est à l'origine, c'est le concept de schème qui peut être défini comme « l'organisation invariante de l'activité pour une classe de situations définie » (Vergnaud, 2001). C'est ce concept que l'on trouve au cœur de la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud (1996, 2004) que nous allons revoir en détail dans les parties à suivre.

verra, de la psychologie historico-culturelle une conception du développement qui s'étend sur toute la vie, il faut reconnaître que cette extension n'est pas donnée, elle est à construire. » (Pastré, 2011, p. 6).

c) L'ergonomie

En ayant une conviction commune : l'analyse du travail est préalable à toute construction d'un dispositif de formation ; aucune distinction n'était faite, au tout début, entre la didactique professionnelle et l'ergonomie. En outre, la didactique professionnelle a emprunté à l'ergonomie ses méthodes d'analyse du travail en insistant sur le volet cognitif du travail, c'est- à-dire son organisation interne, au niveau conceptuel, faite, entre autres, de « connaissances- en-acte » (Vergnaud, 2010, p. 23).

La didactique professionnelle s'est donc inspirée de la psychologie ergonomique pour ces démarches d'analyse du travail en partant de deux principes : la centration sur l'activité et la centration sur le sujet. Se centrer sur l'activité afin de l'analyser, consiste à observer le travail en situation réelle en se basant sur les verbatims des professionnels de leurs activités de travail. La raison en est qu'il existe toujours un écart entre le travail prescrit et le travail réel comme le précise Pastré : « d'un point de vue épistémologique, cela signifie qu'il y a toujours plus dans le travail réel que dans le travail prescrit car il y a dans le travail humain une dimension de création, d'adaptation fine à des circonstances infiniment variées. » (Pastré, 2011, p. 39). Pour la centration sur le sujet, qu'il soit travaillant ou apprenant (Ibid.), c'est là le point de discorde entre ces deux disciplines dans la mesure où la didactique professionnelle met l'accent sur le sujet et non pas sur le dispositif de formation comme le fait l'ingénierie de formation car l'apprentissage et le développement sont in fine complétés par le sujet…

Cela dit, la didactique professionnelle a opéré des modifications d'ordres épistémologique et méthodologique sur les méthodes d'analyse du travail afin d'en créer son propre plan d'analyse. Ce plan est fait de trois étapes : la première étape consiste en l'analyse du travail et du contexte de son déroulement, la deuxième étape consiste en la conception de dispositifs de formation fondés sur la base des résultats de l'analyse du travail. Pour la troisième étape, elle n'intervient que plus tard afin de faire une évaluation des apprentissages effectués au sein de ce dispositif.

I. 06. 01. 03. L'objet de recherche de la didactique professionnelle

En partant de la définition de cette discipline nous trouvons que son objet de recherche est l'analyse du travail par l'étude des relations entre les situations de travail et le développement des compétences professionnelles dans le but de transformer ces situations de travail en situations d'apprentissage.

Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), la didactique professionnelle a été construite suivant trois orientations dont le point nodal est l'étude des situations intelligibles de travail à la lumière de la théorie

de la conceptualisation dans l'action. Ces trois orientations sont : l'analyse des apprentissages vs l'analyse de l'activité des acteurs ; l'analyse de la formation des compétences professionnelles ; et l'articulation entre activité de travail et apprentissage dans une situation voire un contexte de travail. Nous en comprenons alors qu'il existe des relations d'interdépendance entre à la fois le contexte du travail, le travail, l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles. Il rentre également en ligne de compte les outils, les ressources et les moyens, appelés les artefacts qui font partie du contexte de travail et sont mobilisés pour agir sur lui. Ils pourraient, par conséquent, avoir un impact sur l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles et par là, la réussite de l'action formatrice ou du travail, suivant que l'on se centre sur le sujet en tant qu'apprenant ou en tant que travaillant.

De plus, ces trois orientations sont étroitement liées à la didactique professionnelle « orientée vers la conception d'une formation professionnelle », en ce sens que les formations professionnelles se font généralement sur deux volets, théorique et pratique. L'application de la didactique professionnelle dans un contexte de formation professionnelle permet d'asseoir une formation professionnelle sur des savoirs disciplinaires contextualisés en étroite relation avec les situations réelles de travail qui seront choisis en fonction du volet pratique des situations de travail ou bien du travail en question. Il s'agit donc d'un rapprochement entre la formation et le travail.

De plus, les situations de travail que rencontrent les sujets au travail appartiennent généralement à deux catégories : des situations routinières et d'autres inédites ; la didactique professionnelle met donc l'accent beaucoup plus sur ces dernières car elles sont considérées comme des leviers d'apprentissage dans la mesure où pour les surmonter, de nouvelles règles d'action et des savoirs d'expérience sont nécessaires. Pour les situations routinières, elles sont utilisées comme supports didactiques pour l'apprentissage initial du travail ; en termes de didactique professionnelle, elles servent à l'initiation de la construction des schèmes d'action relatifs aux situations du travail en question.

La didactique professionnelle est donc apparue comme une voie permettant le développement professionnel des sujets dans le cadre de l'intellectualisation du travail. Solveig Fernagu-Oudet (2004) précise à ce sujet que son but :

« Est donc de développer des compétences plutôt générales que techniques, de développer des savoir-faire largement cognitifs qui ont pour fonction de savoir traiter 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 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…et donc à développer de nombreux apprentissages. »

Pour cette chercheuse, la didactique professionnelle mettait l'accent à ses débuts sur les situations routinières de travail, assimilées au type dit taylorien de travail où l'écart entre la tâche prescrite et le travail réel est pratiquement inexistant. Cependant, ce cadre d'analyse, restreint au début, s'élargissait dans la mesure où la didactique professionnelle est passée de l'analyse des situations du travail industriel, aux situations de travail de service où le travail est dit discrétionnaire, c'est-à-dire qu'un grand écart existe entre la tâche prescrite et le travail réel dû en grandes parties aux variabilités des situations de travail, aux imprévus qui en résultent et aux variables situationnelles. Son objectif est alors de développer, chez les professionnels, des capacités cognitives basées sur des apprentissages à long terme. Ce saut qualitatif dans le cadre du travail de la didactique professionnelle était basé, selon cette même auteure, sur à la fois l'analyse cognitive de ces situations de travail et l'explicitation des éléments suivants :

- La comparaison entre les résultats effectifs ou attendus de l'action d'une opération afin de combler les brèches existant entre les anticipations des actions et les résultats effectifs ;

- les règles d'action qui permettent de prévoir le résultat, surtout en analysant le contexte du travail pour en dégager les variables situationnelles ;Les principes explicatifs sur lesquels reposent les règles d'action à mettre en œuvre ou mises en œuvre. L'explication de ces règles s'appuie sur les caractéristiques objectives des situations de travail ;

- et les relations de signification et/ou de détermination qui existent entre les différents éléments d'une même situation. Ce dernier point fait allusion à l'organisation du travail, mais aussi au développement des formes d'intelligence au travail qui résultent de la mise en relation des interactions entre les différentes classes de situations et leurs incidences sur le cours de l'action.

I. 06. 02. Les concepts fondamentaux en didactique professionnelle

I. 06. 02. 01. La théorie de la conceptualisation dans l'action

La théorie de la conceptualisation dans l'action, appelée également « la théorie des champs conceptuels » (Vergnaud, 1996, p. 197), est définie comme une « […] théorie cognitive qui vise à fournir un cadre cohérent et quelques principes de base pour l'étude du développement et de l'apprentissage des compétences complexes, notamment de celles qui relèvent des sciences et des techniques. » (Ibid.) La conceptualisation dans l'action, selon les propos des théoriciens de la didactique professionnelle, « […] est son fondement et sa source d'inspiration

» (Pastré, 1999 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006.) L'importance accordée à cette théorie tient dans le fait qu'une action quelle qu'elle soit n'est jamais réduite à son exécution uniquement, mais qu'elle a toujours une dimension conceptuelle.

Pour mieux comprendre cette théorie, nous prenons l'exemple d'un sujet appelé à exécuter une tâche prescrite. Pour ce faire, ce dernier se sert des concepts qu'il possède déjà au niveau conceptuel, d'étapes à suivre, car chacune d'elle correspond à un concept, c'est dire que nous avons pour la totalité de ces étapes, un ensemble de concepts qui se forment conjointement et dont le tout forme un réseau conceptuel, appelé un « schème » (Vergnaud, 1990).

À noter que les étapes à suivre pour l'exécution d'une tâche prescrite demeurent pour l'essentiel invariantes et invariables, c'est pourquoi Vergnaud leur attribue le nom d'invariants opératoires. Cela dit, l'activité humaine est organisée au niveau conceptuel sous forme de schèmes d'action, qui sont donc cette entité conceptuelle et organisatrice de l'action parce qu'elle structure l'activité humaine au niveau cognitif. L'analyse de l'activité humaine à l'aune de la théorie des champs conceptuels passe donc par l'élucidation des schèmes et des invariants opératoires.

En outre, ce sujet est à même d'exécuter son action suivant deux types de registres différents : le registre pragmatique et le registre épistémique. Le registre pragmatique se constitue du déjà- là conceptuel que possède le sujet et lui permet de transformer, en agissant sur lui, le réel selon trois niveaux distincts : matériel (dans les métiers de type industriel), symbolique et social (surtout dans les métiers de service). Pour le registre épistémique, il commence à se constituer chaque fois que le sujet découvre les propriétés du réel au fur et à mesure qu'il confronte des situations-problèmes. C'est la résolution de ces situations qui lui permet d'améliorer son agir professionnel.

I. 06. 02. 02. Le schème d'action et les invariants opératoires

Dans n'importe quel domaine de travail, surtout durant le noviciat, toutes les situations de travail sont pour un sujet lambda, à quelques exceptions près, des situations inédites à partir du moment où elles n'ont jamais été rencontrées auparavant. Ces situations deviennent au fur et à mesure qu'il apprend à s'y prendre, des situations habituelles, mais il y aura toujours des situations-problèmes qui surgissent de temps en temps. Ce disant, il existe, deux catégories de situations de travail : des situations routinières et des situations-problèmes qui contraignant le professionnel à y faire face, et chaque fois qu'il les surmonte, d'une manière ou d'une autre, nous disons, sur le plan cognitif, qu'il a conceptualisé de nouvelles règles d'action.

Ce processus de conceptualisation permet au professionnel de produire deux formes de connaissances. D'abord, les connaissances opératoires qui se rattachent directement au registre pragmatique, et lui permettent d'orienter ses actions pour la transformation du réel. Ensuite, nous avons les connaissances prédicatives qui se manifestent lorsque le sujet se retrouve en situation de travail, inscrit dans le registre épistémique, dans la mesure où il développe de nouveaux modes opératoires comme résultat de son adaptation aux caractéristiques des situations nouvelles. Le professionnel se retrouve alors dans un continuel va-et-vient d'identification et de requalification du réel (Pastré, 2012, p. 88).

Il arrive ainsi à former une stabilité à laquelle il se réfère pour faire face aux variations des situations de travail. Cette stabilité est constituée d'invariants opératoires qui sont d'ailleurs définis comme « des instruments de la pensée qui servent aux humains à s'adapter dans le monde et qui rendent celui-ci compréhensible pour eux. Ces invariants sont construits par le sujet dans sa confrontation du réel » (Pastré, 2006, p. 155).

Considérés comme des « connaissances-en-acte », élaborées dans l'action et pour l'action, les invariants-opératoires de l'activité constituent un patrimoine de connaissances propres au professionnel puisqu'ils sont les marqueurs sur le plan cognitif de l'historicité de son activité de travail. En outre, ce sont eux qui assurent sa conduite, sa structuration progressive et sa continuité. Et comme ils sont essentiellement cognitifs, ils se réfèrent à différentes activités mentales du « savoir » entendu comme l'ensemble des énoncés socialement communicables ; ils sont par conséquent transmissibles grâce à leur capacité à être mis en mots par le moyen de plusieurs outils d'analyse du travail, dont la verbalisation.

Nous pouvons à ce stade parler du concept de « schème » (Vergnaud, 1990 ; Vergnaud & Récopé, 2000) qui, chez un professionnel, en plus d'être constitué de l'ensemble de ses invariants-opératoires (les modes opératoires jugés pertinents ou vrais par la personne qui les possède), se composent des inférences (les ajustements aux situations inédites), des règles d'actions (les composantes effectrices sur le réel) et des anticipations (les buts à atteindre). Un schème d'action est donc «une totalité dynamique et fonctionnelle » (Vergnaud, 2002, p. 10), et « une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (ibid.).

En outre, nous trouvons chez Pastré, que le terme de schème peut référer à deux objets différents selon qu'il s'agit de « petits schèmes» ou de « gros schèmes». Les premiers sont des schèmes sensori-moteurs, ou plus exactement perceptivo-gestuels dont l'archétype est le geste (du mime, du danseur, de l'artisan, mais aussi les gestes de la vie quotidienne : monter un escalier, danser la valse, raboter une planche, maçonner une surface). Quant aux deuxièmes, ce sont ceux qui concernent l'organisation globale d'une

activité complexe : jouer au volley, rédiger un mémoire, conduire une centrale nucléaire ou encore gérer une classe.

L'explication de ces concepts théoriques nous servira par la suite à mieux comprendre la relation entre la réussite et la compréhension d'une action de travail.

I. 06. 02. 03. Réussir et comprendre une action de travail

L'analyse du travail en didactique professionnelle se base, comme nous l'avions déjà vu, sur l'analyse des schèmes d'action et des invariants opératoires suivant le registre pragmatique, mais aussi le registre épistémique. Dans cette perspective, il est à comprendre que ces deux registres déterminent les processus menant à la fois à la réussite de l'action, et à sa compréhension. Et comme la didactique professionnelle a des ramifications vygotskiennes de l'ordre de la psychologie développementale, l'étude de ces deux processus émane de cette discipline et plus exactement de l'ouvrage de Piaget intitulé Réussir et comprendre (1974). En effet, Piaget y tire deux conclusions : l'action est avant tout une connaissance ; et la prise de conscience de cette action se fait par un véritable travail de conceptualisation. Nous en concluons que la réussite d'une action ne dépend pas forcément de sa compréhension puisque l'action est l'exécution d'un plan conceptuel pouvant être mis en place par osmose. Autrement dit, une action réussie est à la base, une action ayant été conceptualisée.

Pastré (2011, pp. 155-156), a réalisé deux expériences dans cette même veine, dont l'une est d'inspiration piagétienne et l'autre s'inscrit dans une logique d'analyse du travail (Boucheix, 2005) et en a tiré, à son tour, une conclusion sur la réussite et la compréhension d'une action. Il nous dit que pour réussir une action, il n'est pas nécessaire de la comprendre dans la mesure où elle est « une connaissance (un savoir-faire) autonome. » (Piaget, 1974). Nous pouvons comprendre de ces thèses, qualifiées d'ailleurs de très fortes par Piaget, que l'action est organisée sur le plan cognitif, qu'elle est par conséquent intelligible et que son organisation est au niveau intérieur et non pas extérieur puisque une action n'est, somme toute, que la mise en pratique d'une connaissance. Cela nous fait penser au concept de schème, utilisé pour désigner l'organisation interne de l'action et pour permettre de rendre l'action reproductible, efficace, adaptable et intelligible. Autrement dit, il y a dans l'action ou plutôt dans son organisation interne, ce qui permet sa réussite avant même qu'elle ne soit comprise par le sujet, ou pour reprendre Vergnaud à propos d'un professionnel qui réussit son action, qu'il « sait mobiliser ses connaissances-en-acte » (Vergnaud, 1995).

Cela nous conduit à parler de l'importance de la conceptualisation dans l'action dans le développement de l'agir intelligent.

1. 06. 02. 04. La conceptualisation et l'agir intelligent

« Au fond de l'action, la conceptualisation » (Vergnaud, 2011), telle est la vision de Vergnaud et de la didactique professionnelle de l'action pour rappeler que chaque action, a une organisation conceptuelle au niveau cognitif appelées un schème d'action, ou encore un « modèle opératif » (Ochanine cité dans Pastré, 2005, p. 232) qui renvoie à la manière dont un sujet se représente une tâche. Le schème de Vergnaud est alors le synonyme du modèle opératif de Pastré de même que les invariants opératoires, dont un schème est constitué, sont le synonyme, chez Pastré, des concepts pragmatiques. Ces derniers sont définis comme « des représentations schématiques et opératoires, élaborés par et pour l'action, qui sont le produit de nature historique et collective, et qui sont transmises essentiellement par expérience et par compagnonnage ». (Samurçay & Rogalski (1992, p. 235).

Et pour ce qui est des représentations qui constituent ces concepts pragmatiques, elles sont définies comme « des réseaux de propriétés, de concepts, de savoirs, de savoir-faire, de croyances, de sensations éprouvées, construites, sélectionnées au cours de l'histoire du sujet, à partir de sa formation, de son expérience, et des besoins de l'action. » (Weill-Fassina, Rabardel & Dubois, 1993, p. 17). Nous pouvons comprendre de ces deux dernières définitions que les modèles opératifs sont constitués de concepts pragmatiques, qui sont d'abord cet ensemble de savoirs, savoir-faire, croyances, etc., c'est-à-dire les constituants des représentations et qui sont alors organisés, dans un premier temps, sous forme de schémas pour ensuite être de l'ordre de l'action, c'est-à-dire qu'ils deviennent opératoires. Ils sont tout d'abord constitués dans l'action, mis au service de l'action, et ce, dans un cadre à la fois personnel qui vient des expériences du sujet, et collectif qui vient des échanges entre pairs. Par conséquent, le sujet arrive à exécuter ses actions grâce à la construction de ces modes opératoires ou de ces schèmes pour des classes de situations bien définies.

Mais qu'en est-il de l'agir intelligent ? Pour parler de l'agir intelligent, nous serons amené à parler d'un autre concept : la structure conceptuelle de la situation que Pastré définit comme tout ce qui est à prendre en compte afin que l'action du sujet soit efficace. En effet, pour un professionnel compétent dont l'agir est dit intelligent, il y a une compatibilité entre son modèle opératif et les caractéristiques objectives constituant la structure conceptuelle de la situation sur et dans laquelle le professionnel agit. Dit autrement, le traitement subjectif que fait le professionnel des caractéristiques de la situation correspond aux caractéristiques objectives de cette situation, c'est-à-dire que ce traitement d'abord subjectif, tend par la suite vers l'objectivité. Dans ce cas-là, nous pouvons dire que le modèle opératif du professionnel fait écho à la structure conceptuelle de la situation dans et sur laquelle il intervient. La conceptualisation

dans l'action serait alors la mise sur la même longueur d'onde du triptyque : concepts pragmatiques, modèle opératif et structure conceptuelle de la situation.

I. 06. 02. 05. La structure conceptuelle de la situation

Pastré parle de structure conceptuelle d'une situation pour constituer le couplage schème- structure conceptuelle utilisé dans l'analyse de la situation de travail. Selon lui (2011), une structure conceptuelle d'une situation est l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatistes utilisés pour concevoir, orienter, réaliser et évaluer une action en fonction des caractéristiques de la situation. Pour Mayen, cette dernière est définie comme « le réseau de relations entre les variables caractéristiques d'une situation, l'agencement de ses traits communs en une configuration porteuse de signification » (2004, p. 03)

Une structure conceptuelle est alors composée de trois éléments : les concepts organisateurs de l'activité, les indicateurs observables qui évaluent les valeurs prises par les concepts organisateurs et les classes de situations. Cette structure est donc la représentation objective, objectivante et extérieure de la situation du travail, c'est pourquoi elle est produite par des experts, et même si un sujet novice est en mesure de la produire également, sauf que sa production serait moins identique à celle des experts.

Du point de vue de la formation, les analystes du travail et les concepteurs des formations professionnelles se basent sur cette notion couplée à la notion de schème afin de mener des analyses plus complètes, et concevoir, chemin faisant, des dispositifs de formation plus pertinents. Et du point de vue du travail, cette notion est utilisée pour formuler des tâches prescrites, précises et claires. C'est-à-dire que plus la structure conceptuelle d'une situation de travail est objective et plus les tâches prescrites sont mieux définies, ce qui permettrait aux professionnels de réduire l'écart existant entre tâche prescrite et travail réel.

I. 06. 02. 06. Les invariants opératoires et le développement professionnel

Nous allons dans ce point parler de la relation qui existe entre les invariants opératoires et le développement d'un professionnel. Mais il faut d'abord rappeler que ce qu'un professionnel fait à ce stade, c'est de développer des invariants opératoires relatifs à des classes définies de situations et intégrés dans ses schèmes d'action. La dimension opératoire de ces invariants est très importante comme l'affirme Pastré (1999, p. 12) : « la notion d'invariant opératoire souligne d'emblée la dimension pratique de la conceptualisation. » Aussi, lorsqu'un professionnel aura construit des invariants opératoires de base afin de faire face aux situations routinières de travail, il sera amené par la suite à adapter ces mêmes invariants aux nouvelles situations qui se présenteront à lui : « les invariants opératoires ne sont pas d'abord des éléments d'une théorie, ce sont des outils d'adaptation au réel. »

(Ibid.) Pastré nous informe ici sur le fait que les invariants opératoires sont à construire dans et par l'action et que le volet théorique d'une formation professionnelle n'est en aucun cas capable de garantir le développement de tous les invariants opératoires relatifs à toutes les situations de travail puisqu'il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite. C'est ce processus de conceptualisation des nouveaux modes opératoires produits pour faire face aux situations inédites qui permet donc au professionnel de se développer et de développer ses schèmes d'action, et donc ses compétences professionnelles.

Le développement des compétences professionnelles est associé à la notion de « construction des représentations opératoires [...]. Le professionnel, comme tout sujet, réagit à la représentation qu'il a d'un stimulus et non pas au stimulus lui-même » (Le Boterf, 2004, p. 43). Autrement dit, il procède à l'activation de la représentation opératoire qu'il a préétablie en réponse à ce stimulus. Il dispose alors des représentations opératoires conceptuelles internes puisque leur foyer se trouve au niveau conceptuel ; et chaque fois qu'il y a un nouveau stimulus, ces représentations s'y activent. De plus, nous savons bien qu'au niveau conceptuel, il y a plusieurs réseaux de schèmes d'actions et de modèles opératoires constitués d'invariants opératoires et de concepts pragmatiques et que pour intervenir sur des situations données de travail, il va falloir que ces réseaux interagissent entre eux. C'est donc la bonne coordination entre tous ces éléments qui, conjuguée avec la compréhension de la situation de travail, qui garantit la réussite de l'activité de travail. Pastré nous dit à cet effet que « quand la compréhension rejoint la réussite, la coordination agie et relayée par une coordination conceptuelle : le sujet se représente les transformations qu'il opère sur le réel sous la forme d'opérations mentales, c'est-à-dire de transformations d'objets de pensée. » (Pastré, 1999, p. 15), ce qui se recoupe avec les propos de Le Boterf.

Le développement des compétences professionnelles se fait alors dans et par l'action : il y a d'abord une construction initiale des schèmes d'action par rapport aux situations routinières et aux structures conceptuelles de base, qui se développent ensuite par leur adaptation aux nouvelles caractéristiques des situations inédites.

Par conséquent, le développement professionnel du sujet nécessite pour se déclencher, de s'appuyer sur plusieurs opérations conceptuelles qui ont lieu au niveau des schèmes d'action. Parler de la notion de schème lorsque l'on parle de développement professionnel est très important puisque l'objectif final de toute activité de travail est d'arriver à exécuter une tâche prescrite, c'est-à-dire à atteindre un but fixé au préalable. Selon Numa-Bocage (2014, p. 02), le schème « est une modélisation de l'activité cognitive

qui constitue une totalité dynamique organisée, finalisée par un (ou des) but(s) à atteindre, structurée par des moyens utilisés par le sujet pour atteindre ces buts. »

Ces réseaux conceptuels sont la forme cognitive de l'action, tandis que leur mise en pratique, c'est-à-dire leur forme opératoire, se traduit par la mise en œuvre des compétences professionnelles dont dispose un sujet pour une classe définie de situations.

De plus, les schèmes d'action sont constitués, comme précisé par Vergnaud, de quatre composantes qui interagissent toutes entre elles (Vergnaud, 1985) afin de réussir l'activité de travail en question. Ces composantes sont les suivantes :

01- La composante intentionnelle du schème ou la composante d'anticipation : elle regroupe tous les éléments dont dispose le sujet afin de faire des anticipations de ses actions à propos de la tâche dans laquelle il se trouve engagé (but à atteindre, représentations de la finalité, redéfinition du but en un ensemble de sous-buts, etc.)

02- la composante procédurale ou la composante de régulation : il s'agit du répertoire des règles d'action qui génèrent l'activité, elles sont de plusieurs types et ont chacune un rôle à jouer :

- Les procédures d'action : elles organisent les actions permettent de passer de l'état initial de l'activité à son état final.

- Les règles de prise d'information : elles gèrent la sélection des informations pertinentes dans l'environnement. Elles contiennent des informations sur l'emplacement des informations, sur le moment de leur apparition et les moyens de leur extraction.

- Les règles de contrôle de l'activité : elles entraînent la production de tests qui ont pour but de vérifier la validité de l'activité que conduit le sujet.

03- la composante conceptuelle du schème : elle permet à l'activité du sujet d'être efficace à travers la prise en compte de l'identification et la compréhension des caractéristiques de la situation. Cette composante permet au sujet d'avoir une « perception sémantique » des éléments et des paramètres autour desquels gravite toute activité efficace. C'est pourquoi la conceptualisation, composée des concepts en acte et des théorèmes en acte (Vergnaud, 1990), est considérée comme la dimension centrale du schème.

04- La composante adaptative du schème : cette composante est responsable de l'ajustement du schème chaque fois que le sujet fait face à des situations inédites par la modification des trois

précédentes composantes. Elle procède ainsi à la réadaptation des autres composantes aux nouvelles caractéristiques des situations de travail,

Le schème n'est donc pas une entité figé, mais flexible et c'est cette plasticité qui lui permet de surmonter les obstacles et les situations-problèmes.

I. 06. 02. 07. La compétence

Nous avons vu dans les points précédents que la compétence serait l'élaboration de schèmes d'action et de modèles opératoires pour une classe donnée de situation de travail et que le développement des compétences professionnelles se fait lorsque le sujet, pour surmonter des situations-problèmes, procède à adapter sa structure conceptuelle aux nouvelles caractéristiques des situations inédites à travers la composante adaptative du schème. Mais dans les faits, la notion de compétence, au même titre qu'elle suscite l'intérêt de plusieurs chercheurs et scientifiques, est à l'origine de plusieurs désaccords ne serait-ce que pour la définir. En effet, cette notion apparaît d'abord, pour certains, comme une notion floue et polysémique (Clouet, 2016, p. 08). De nombreux autres chercheurs pointent du doigt l'extrême difficulté à la cerner, voire l'écartent de leurs centres d'intérêt pour absence de consistance scientifique (Pastré, 2014). Pour Gérard Vergnaud à titre d'exemple, la notion de compétence n'est pas considérée comme une notion scientifique, mais comme une notion pragmatique : tout le monde comprend ce qu'est une compétence, mais nul n'est en mesure de la définir.

Par ailleurs, il est évident qu'une définition qui n'est pas explicitée, ni présentée de manière cohérente, ne peut être la base d'une démarche pédagogique consistant à concevoir un module de formation. Il est par conséquent indispensable de cerner les contours définitoires du concept de « compétence » afin d'éviter toute fausse utilisation contraire aux démarches d'ingénierie didactique professionnelle. Cela dit, nous pouvons trouver, pour les besoins de notre recherche, plusieurs définitions concordantes de cette notion, et qui s'apparentent sur le plan sémantique comme sur le plan méthodologique dans une démarche formatrice.

Le Boterf (2004, p. 18), dans sa définition de cette notion, ne la considère pas comme un état, mais comme un processus signifiant la capacité à agir par la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donné, c'est-à-dire que la compétence est une structure dynamique qui se construit progressivement, en situation : « C'est à travers son activité que la personne construit des compétences » (Pastré, 2014, p. 18).

Nous trouvons la même définition chez Perrenoud, mais plus détaillée, qui dit qu'une compétence est « une capacité d'action face à une famille de situations, que l'on arrive à maîtriser parce que l'on dispose

à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Perrenoud, 1999, p. 16). Donc pour ces deux-là la compétence est la mise en œuvre de savoirs, de connaissances, etc. face à des situations, routinières ou inédites, de travail puisque Le Boterf dit que c'est dans une situation et un contexte donné et Perrenoud en va au-delà en insistant sur les vrais problèmes. Vergnaud (2006), rejoint en cela la définition de ce dernier, en disant que la compétence « est la capacité à répondre aux caractéristiques singulières d'une situation. »

Par ailleurs, l'une des meilleures définitions données à la notion de compétence est pour Pierre Pastré, est celle de Montmollin, pour qui : « les compétences sont des ensemble stabilisés de savoir et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de type de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche. » (Montmollin, 1986). Il est souligné ici que la compétence est cet ensemble de savoirs et de savoir-faire que mobilise le professionnel face aux situations routinières de travail, mais face aussi aux imprévus, et ce, par anticipation. C'est- à-dire qu'en fin de compte la compétence commence par l'acquisition de savoirs et de savoir- faire, de les mobiliser afin d'exécuter différentes actions des activités de travail. Déjà à ce niveau-là, le sujet est mis bien évidemment dans la situation de travail, et c'est ainsi qu'il arrive, au fil du temps et à travers l'expérience, à mieux se rendre compte des caractéristiques objectives des différentes situations de travail, à anticiper les imprévus et à développer de nouveaux modes de traitement des nouvelles caractéristiques des situations inédites en tentant, autant que faire se peut, de concorder entre sa subjectivité du traitement et l'objectivité des situations de travail. Cependant, pour les métiers de service, il semble plus difficile de mettre sur la même longueur d'onde, le traitement subjectif des caractéristiques objectives des situations de travail puisque le professionnel n'a pas affaire à des machines, mais à des êtres subjectifs. Les deux parties procèdent alors à un traitement subjectif des caractéristiques objectives de la situation de travail et devraient par conséquent arriver à avoir des structures conceptuelles similaires par rapport à ces mêmes caractéristiques. C'est pourquoi dans le cas du métier d'enseignant, la réussite de l'activité d'enseignement-apprentissage tient beaucoup dans l'importance accordée par l'enseignant et par les enseignés aux objets de savoir.

La construction des compétences professionnelles se fait d'abord en situation de travail, par rapport à une classe initiale et routinière de situations de travail, dans un contexte bien défini puisque « la compétence ne peut être que compétence en situation […], toute compétence est finalisée (ou fonctionnelle) et contextualisée. » (Le Boterf, 2004, p. 23). Ensuite, on passe de la construction initiale

des compétences professionnelles à leur développement graduel par ce processus de « faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation […] jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte. » (Raynal, Rieunier, 2003, p. 46).

Il est à noter également qu'une compétence se réactualise dans une même situation en fonction de plusieurs variables personnelles d'ordre psychologique, cognitif, physique, etc. Ces variables sont aussi à prendre en considération puisqu'elles rentrent dans le processus du développement professionnel de la personne dans la mesure où même ses prédispositions psychologiques, sa motivation, l'intérêt qu'elle porte à son travail sont tous des facteurs ayant un impact sur ce processus développemental de son agir professionnel. Aussi, lorsqu'il s'agit de faire un métier de service où le travail se fait en collaboration avec d'autres professionnels, il y a d'autres éléments comme le contexte de travail, la relation avec les collègues et les pairs, avec les supérieurs, en plus des caractéristiques personnelles de chaque professionnel, regroupées sous le vocable d'idiosyncrasie, comme la résistance au stress, la gestion du temps, etc. tous ces éléments sont des facteurs à ne pas négliger pour un meilleur développement professionnel.

I. 06. 02. 07. 01. Compétences professionnelles et schèmes d'action

Pour Vergnaud (2006), ce n'est pas le résultat de l'action qui importe, mais son organisation interne au niveau conceptuel puisque lorsque l'organisation interne de l'activité est bien élaborée, cela se répercute positivement sur la réussite de l'activité. Ainsi, il n'insiste pas sur la compétence en tant qu'un produit final vu à travers la mise en pratique de l'entité conceptuelle, mais sur le cheminement ou bien le processus de la mise en œuvre de cette compétence. Parler de compétences se fait alors pour Vergnaud par une série de propositions comparant une seule personne à des temps différents ou bien deux personnes distinctes :

- **À** est plus compétent que **B** s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire. Ou encore : A est plus compétent au temps t' qu'au temps t s'il sait faire ce qu'il ne savait pas faire.

- **À** est plus compétent s'il s'y prend d'une meilleure manière : plus rapide par exemple, ou plus fiable, ou encore mieux compatible avec la manière de faire des autres

- **À** est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permettent d'adapter sa conduite aux différents cas de figure qui peuvent se présenter

- **À** est plus compétent s'il est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant. (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006)

Vergnaud part de ces différentes comparaisons pour donner une définition à la notion de compétence mais en la remplaçant par la notion de schème en privilégiant dans ce sens l'aspect ou la forme conceptuelle de la compétence et non pas sa forme opératoire, c'est-à-dire que, inscrit dans une perspective piagétienne, pour lui Réussir l'action vient avant de la comprendre.

I. 06. 02. 07. 02. Le rôle de la théorie de la conceptualisation dans l'action dans la mise en place d'une compétence

La conceptualisation dans l'action (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) a un rôle à jouer dans non seulement la construction des compétences professionnelles, mais aussi dans leur développement. Pour mieux comprendre ce rôle, nous évoquons toujours les deux types de situations de travail : routinières et inédites, la question qui se pose alors est de savoir comment un professionnel s'y prend-il pour surmonter les situations inédites et quel rôle est-il attribué à la conceptualisation ? Nous savons déjà que deux types de connaissances sont mobilisées : les connaissances opératoires et les connaissances prédicatives, c'est-à-dire que les actions de ce professionnel sont orientées et guidées en fonction de ces deux types de connaissances. Les connaissances opératoires correspondent à la structure conceptuelle de base ou initiale, et ce sont ces connaissances qui permettent de faire face aux situations routinières de travail, quant aux connaissances prédicatives, elles sont le résultat du traitement que fait le professionnel des caractéristiques des situations inédites et elles lui permettent, ce faisant, de développer de nouvelles compétences, résultat des anticipations que fait le professionnel pour identifier de nouveaux modes opératoires. Le schéma ci-dessous illustre le rôle de chacune de ces connaissances :

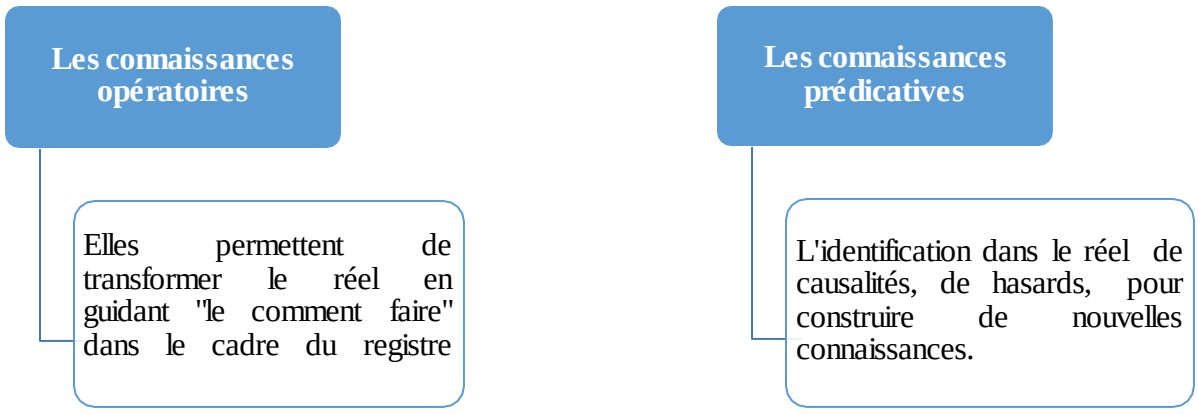


Figure N° 01 : schéma illustratif du rôle des connaissances opératoires et prédicatives dans l'exécution d'une tâche prescrite.

En outre, ces deux types de connaissances appartiennent à deux registres différents. Les connaissances opératoires appartiennent au registre pragmatique qui permet d'agir sur le réel pour le transformer et les

connaissances prédicatives appartiennent au registre épistémique qui permet de découvrir de nouveaux savoirs et savoir-faire ; et la construction et le développement des compétences professionnelles se font suivant cette dynamique qu'il y a entre connaissances opératoires et connaissances prédicatives et le passage d'un registre à l'autre.

Dans le cadre d'une formation professionnelle, les concepteurs devraient prendre en compte ces deux types de registres afin d'inscrire cette formation dans le processus de professionnalisation, entendue comme le développement des compétences professionnelles. En effet, pour atteindre un niveau d'expertise et de professionnalité, il faudrait que les personnes formées soient capables d'exécuter des tâches routinières (par le moyen des connaissances opératoires), mais aussi à adapter ces connaissances pour surmonter les situations inédites. Aussi, les relations qui relient entre ces deux types de connaissances sont des relations de complémentarité et de continuité qui en fait un va-et-vient adaptatif ou une « totalité dynamique et fonctionnelle » (Vergnaud, 1999 ; Vergnaud & Récopé, 2000) assurant « une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » (Vergnaud, 2002).

Pour Coulet (2011), cette totalité dynamique et fonctionnelle n'est rien que le schème ou ce qu'elle appelle autrement *compétence* dont le dynamisme fonctionnel se fait selon les quatre composantes suivantes (Coulet, 2011) :

Les composantes du schème selon Coulet (2011)	Les invariants opératoires **: constituent l'entité conceptuelle de base et signifient ce que la personne tient pour vrai ;**
	Les inférences : les processus d'ajustement de l'entité conceptuelle de base aux situations inédites ;
"Le schème est synonyme d'une compétence" (Coulet, 2011)	**Les règles d'action** : les composantes effectrices sur le réel lorsque le sujet réagit à la représentation qu'il a d'un stimulus ;
	Les anticipations : c'est les buts à atteindre.

Figure N° 02 : Le processus d'acquisition d'une compétence selon le Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Evaluation des Compétences (MADDEC ; Coulet, 2011)

Ce modèle développé par Coulet (2011) est représenté par le schéma ci-dessous :

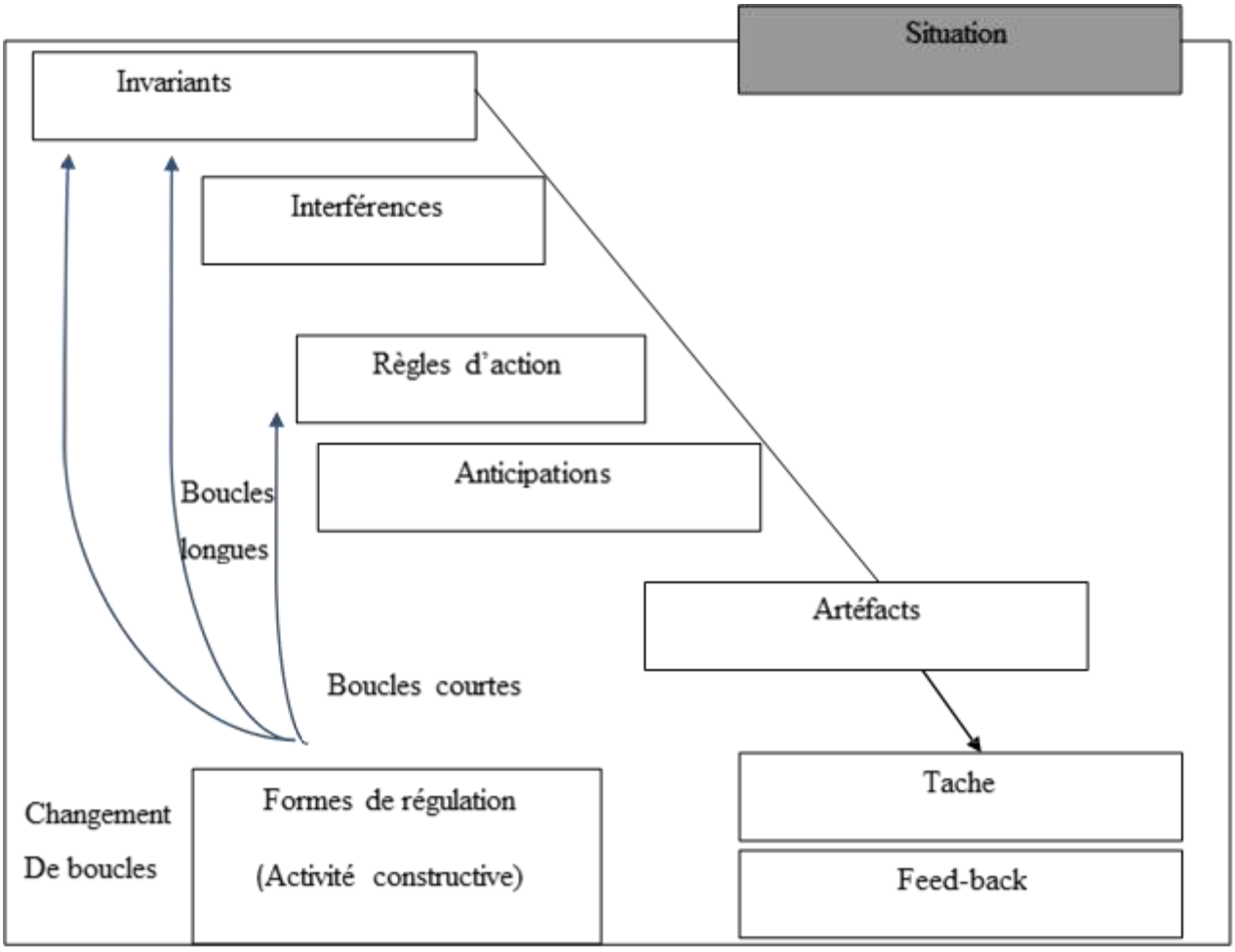


Figure N° 03 Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Evaluation des Compétences (MADDEC ; Coulet, 2011)

Ce modèle se base essentiellement sur la notion de schème. Il se base aussi sur deux autres notions : la notion « du double effet de l'activité » et de « l'activité instrumentée » (Rabardel, 2005). La notion du double effet de l'activité signifie que le professionnel mobilise, pour faire face à une activité de travail, ses schèmes pour atteindre un but (une anticipation) et chemin faisant, pour modifier le réel soit matériellement, symboliquement ou socialement tout en découvrant de nouvelles caractéristiques de ce réel. Le double effet de l'activité est donc un effet productif sur le réel et constructif pour l'individu. Ainsi, les schèmes initiaux de ce professionnel vont se restructurer en fonction des imprévus, mais aussi des résultats obtenus. Trois modes de régulation sont responsables de cette restructuration :

- Les boucles courtes : elles permettent de changer les règles d'action pour la réussite de l'action en utilisant différents moyens et méthodes selon l'efficacité du résultat obtenu.

- Les boucles longues : elles permettent de changer les invariants opératoires pour la compréhension de l'action en y inférant des connaissances prédicatives.

- Les changements des schèmes : ils permettent la réalisation d'une décentration encore plus importante que le simple changement des invariants opératoires en retournant le problème.

Pour la notion de l'activité instrumentée, elle est utilisée pour parler du pouvoir d'agir de l'individu et passe par la réalisation d'artéfacts. Ce modèle se centre sur la conception de l'activité comme étant une compétence mise en pratique dans une situation de travail productive et constructive reliée à de l'artéfact, c'est-à-dire à l'ensemble des ressources matérielles.

Nous arrivons ainsi à aborder la différence entre tâche et activité et les méthodes de leur analyse.

I. 06. 02. 08. Tâche vs activité

Après avoir vu les définitions de quelques concepts-clés en didactique professionnelle, venons-en à présent à deux autres concepts relatifs à l'analyse des situations et des activités de travail. La didactique professionnelle s'est approprié ces deux concepts en les empruntant à la psychologie du travail (Leplat & Hoc, 1983). Mais, nous avons une distinction entre la tâche et l'activité, c'est-à-dire entre la part prescrite et la part réelle du travail : « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité, ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions » (Leplat, Hoc, 1983, p. 53). Il en découle selon Pastré que l'activité est plus riche que la tâche : « l'activité est toujours plus riche et plus complexe que la plus détaillée des prescriptions » (Pastré, 2015, p. 87).

I. 06. 02. 09. L'analyse du travail

Parler de l'analyse du travail en didactique professionnelle c'est répondre à la question de savoir comment les professionnels apprennent dans et par les situations de travail et ce qui fait que les activités de travail se transforment en supports d'apprentissage utilisés dans le cadre des formations professionnelles. L'intérêt est porté aux processus de construction des compétences professionnelles par le moyen des dispositifs d'analyse du travail. En effet, la didactique professionnelle pose comme préalables que la conception des dispositifs de formation professionnelle passe avant tout par l'analyse du travail réel *in situ* tel qu'il est effectué dans une situation réelle de travail. Toutefois, analyser le travail in situ se révèle parfois difficile à cause de plusieurs contraintes dont le consentement du sujet. L'analyse pourra alors se faire à posteriori sur la base de ses traces objectives à l'instar des enregistrements audio, audio-visuels,

ou des verbatims des sujets. C'est d'ailleurs l'une des questions-clés en méthodologie de recherche en la didactique professionnelle, c'est-à-dire la manière d'identifier et d'analyser les compétences professionnelles mises en pratique. La didactique professionnelle tâche par le moyen de l'analyse du travail d'identifier les connaissances opératoires et prédicatives pour comprendre comment les professionnels réussissent leurs actions de travail et se développent.

Pour analyser une situation de travail, il importe de distinguer entre la part invariante et variante de l'activité, comme il importe d'analyser les variables situationnelles pouvant impacter la réussite de l'activité de travail : « L'analyse de l'activité prend en compte ses caractéristiques « les plus déterminantes, celles qui permettent de faire la différence entre une classe de situations et une autre, entre un schème et un autre pour la même classe de situations» (Samurçay &Vergnaud, 2000, p. 59). Il s'ensuit alors que cette analyse se focalise sur les situations de travail et sur les schèmes qu'elles requièrent. C'est donc l'articulation entre les résultats de ces analyses qui constitue le socle de la conception d'un dispositif de formation professionnelle : « le couple schème – situation est considéré comme fondateur d'un processus d'apprentissage par adaptation active ». (Pastré, 2002, p. 12).

Cependant, les applications de cette méthode dans les institutions de formation restent encore à un état plus ou moins avancé. Cela est d'autant plus vrai concernant l'initiation des formateurs à la mise en pratique de cette méthode dans la formation des stagiaires : « le chantier de la formation des formateurs à la didactique professionnelle est en cours et pose encore des questions, aussi bien pour la formation des formateurs et des enseignants de l'enseignement professionnel que pour la didactique professionnelle » (Holgado, Mayen, 2016)

I. 06. 02. 09. 01. La verbalisation

L'une des méthodes utilisées pour l'analyse des traces objectives de l'activité des professionnels consiste à les faire mettre en mots leurs stratégies d'exécuter les tâches prescrites. Cette méthode s'appelle en analyse du travail la verbalisation. Selon Forget (2013, p. 58), il existe trois types de verbalisation :

- La verbalisation concomitante à la tâche (Ericsson & Simon, 1993 ; Gufoni, 1996 ; Lemaire, 1999) : le sujet parle de ses actions au moment même où il les effectue. Ce qui est connu par « think aloud » chez les Anglo-Saxons.

- la verbalisation rétrospective : (Boyer, 1997 ; Préfontaine & Fortier, 1997) : elle se fait à posteriori. Le sujet parle des actions qu'il a faites tout en expliquant pourquoi et comment il les a faites de la manière dont il les a faites.

- la verbalisation rétrospective assistée (Dione, 1996 ; Gufoni, 1996) : le professionnel ici est interrogé par un analyste, un chercheur, pour mettre en mots ses actions. Des traces objectives de l'activité du sujet sont parfois utilisées pour confronter le professionnel à ses actions. C'est ce dernier type auquel nous aurons recours dans notre recherche.

I. 06. 03. Schéma explicatif et récapitulatif de la didactique professionnelle

Habboub, Lenoir et Desjardins (2012, p. 26) mettent en évidence dans une note explicative que la place primordiale qu'accorde la didactique professionnelle à la théorie de la conceptualisation dans l'action tient au fait que cette théorie cognitiviste permet de déceler les compétences mobilisées par les professionnels chevronnés. Dit autrement, il y a dans l'action la mobilisation de connaissances qui sont implicites et qui permettent à des professionnels d'opérer en situation et de s'adapter aux situations auxquelles ils se trouvent confrontés.

Le schéma récapitulatif ci-dessous nous aidera à mieux comprendre l'essentiel du champ théorique de la didactique professionnelle. Ce qui est au cœur de cette discipline, c'est la théorie de la conceptualisation dans l'action qui stipule qu'un sujet mis en situation réelle de travail agit suivant deux registres : épistémique et pragmatique. Lorsque l'on explique à ce sujet la tâche prescrite, il s'inscrit dans le registre épistémique : celui du comprendre. À ce niveau, il se base sur son modèle cognitif constitué des savoirs du domaine qui lui permettront de comprendre comment s'y prendre ; et lorsqu'il se met réellement dans la situation de travail, c'est-à- dire qu'il procède à l'exécution de la tâche prescrite, il s'inscrit dans le registre pragmatique, celui du réussir. à ce niveau, il commence à se construire un modèle opératif en transformant les savoirs du domaine qui lui ont permis de savoir comment s'y prendre au tout début, en des savoirs pragmatiques orientant et guidant ses actions. À noter également que les prescriptions faites au sujet ne recouvrent pas tous les aspects de la situation du travail, de telle sorte que le sujet les découvre lui-même au cours de son activité tout en cherchant à s'y adapter et c'est ainsi qu'il parvient à aiguiser son modèle opératif.

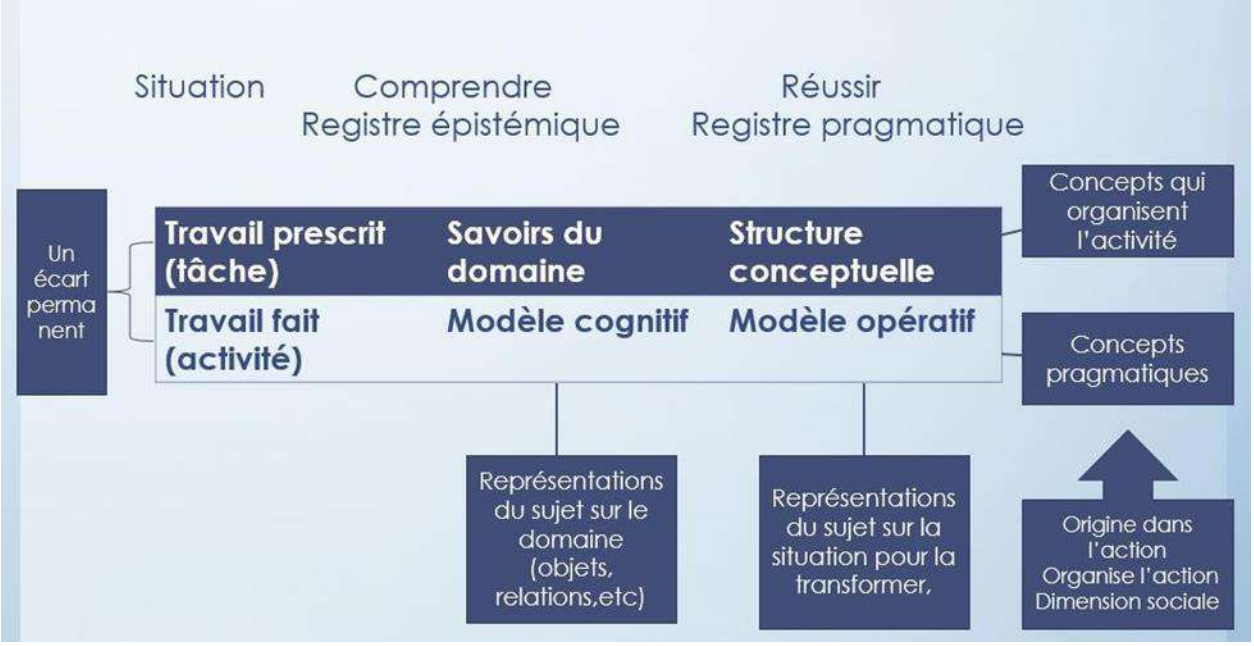


Figure N°04 : schéma récapitulatif du champ théorique de la didactique professionnelle

I-07. Positionnements épistémologique, méthodologique, éthique et théorique

Faire usage de la didactique professionnelle dans le champ de la formation à l'enseignement pose d'emblée la question épistémologique des modalités de formation et de l'intégration des savoirs expérientiels dans le programme de formation. Autrement dit, comment valider ces savoirs et qu'est-ce qui leur confère le statut de savoirs scientifiques ? Pour répondre à ces questions, nous allons les passer au crible de l'épistémologie.

I-07-01. La posture épistémologique

Dans cette partie consacrée à l'aspect épistémologique de notre recherche, nous allons mieux étudier la question de savoir comment en didactique professionnelle l'appréhension des savoirs issus des expériences des enseignants « diffère face à la spécificité de la formation à l'enseignement » (Habboub et al., 2012).

D'ailleurs, pour aborder cette question, nous ne pouvons faire abstraction de leur épistémologie « surtout lorsque l'on sait que la didactique professionnelle est née à partir des objectifs et questions issus directement de la formation professionnelle où la question principale porte sur les modalités et les conditions d'acquisition et de transmission des compétences professionnelles. » (Samurçay & Pastré, 1998, p. 119).

Aussi, Habboub, Lenoir et Desjardins1 précisent à juste titre que « la didactique professionnelle doit pour trouver sa place dans le champ de la formation initiale à l'enseignement […] être interpellée sur le plan épistémologique au regard du statut et de la fonction des savoirs ».

Tout compte fait, nous préférons commencer par montrer la place occupée par les savoirs expérientiels au sein de la typologie des savoirs des enseignants, pour ensuite aborder l'épistémologie de leur intégration à une formation professionnelle à l'enseignement.

I-07-01-01. Savoirs des enseignants, formation professionnelle des enseignants et didactique professionnelle

Il est à savoir que la nature complexe du métier d'enseigner (Pastré, 2007), fait que les enseignants se basent sur plusieurs types de savoirs dans l'exercice de leur métier. Altet nous explique dans le passage qui suit que la classification desdits savoirs obéit au paradigme de la recherche sur ces savoirs, mais aussi à la discipline qui les construit, ce qui n'exclut nullement que nous nous en intéressions à un type en particulier, les savoirs d'expérience en l'occurrence, puisque nous nous basons sur la discipline de l'ingénierie didactique professionnelle et sur le paradigme socioconstructiviste. En effet, Altet avance que :

> « Les classifications des savoirs enseignants sont nombreuses et varient selon les paradigmes de recherche et les disciplines qui les ont construites (philosophie, psychologie, ethnologie). Toutes les catégorisations proposées sur la nature de la connaissance des enseignants témoignent d'une pluralité des savoirs enseignants : savoirs théoriques, et savoirs pratiques, savoirs conscients qui préparent et guident l'action, mais aussi savoirs implicites, savoirs d'expérience, routines automatisées, intériorisées qui interviennent dans les improvisations ou les prises de décisions interactives dans l'action. » (Altet, 2001, p. 33)

Elle propose subséquemment la typologie suivante (2001, pp. 34-3), qui détaille les différents types de savoirs dans la formation des enseignants où nous pouvons voir que les savoirs expérientiels figurent parmi les savoirs pratiques :

1. LES SAVOIRS THÉORIQUES, de l'ordre du déclaratif ou de l'informatif, parmi lesquels on peut distinguer :

• les SAVOIRS À ENSEIGNER, savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences, et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués, extérieurs et ;

• les SAVOIRS POUR ENSEIGNER, savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante.

Ces savoirs théoriques sont indissociables.

2. LES SAVOIRS PRATIQUES issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail et appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience. Mais, là aussi, il nous semble nécessaire de distinguer, en reprenant les catégories de la psychologie cognitive dont l'essentiel des travaux dans ce domaine porte sur la distinction suivante :

• les SAVOIRS SUR LA PRATIQUE, savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés et ;

• les SAVOIRS DE LA PRATIQUE qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis et aux savoirs conditionnels de Sternberg (1985) (savoir quand et où) : les savoirs y faire, savoirs d'action, souvent implicites ; le savoir de l'enseignant-professionnel, qui permet de distinguer le novice de l'expert, se situe à ce niveau.

En reprenant cette catégorisation à notre compte, nous pouvons avancer le fait que Marguerite Altet nous fait savoir à propos des savoirs d'expérience qu'il s'agit plus spécifiquement des savoirs issus des actions réussies, de la praxis et des savoirs conditionnels. Ce point est tout particulièrement relatif au mouvement de la production théorique nous allons détailler ultérieurement.

Tout compte fait, nous allons pour notre part être amené à ne sélectionner que les savoirs expérientiels qui ont permis la réussite des actions auxquelles ils ont été mobilisés. De plus et comme nous le verrons dans le point qui suit, nous allons être confronté à la question de la validation de ces savoirs en relation avec la question épistémologique de leur intégration dans une formation professionnelle à l'enseignement. Il faut savoir également que les savoirs pratiques des enseignants se joignent à leurs savoirs théorique et académique pour construire leur agir professionnel, conformément au schéma ci-dessous :

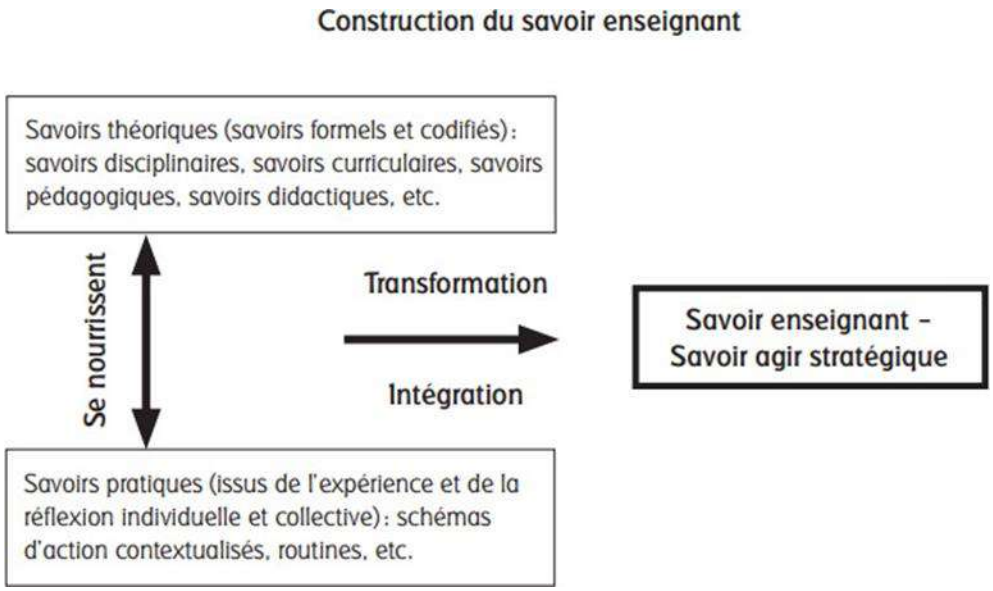


Figure N° 05 : la construction du savoir enseignant, Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005), p. 148

Nous allons par la suite discuter de cette question épistémologique d'autant plus que la didactique professionnelle y apporte un intérêt tout particulier puisqu'elle « cherche un équilibre entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains» (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 145). Cela veut dire que cette question est centrale, et ce, à partir du moment où la DP se fixe comme objectif le développement des compétences professionnelles et qu'elle cherche l'efficacité des dispositifs de formation auxquels elle contribue à concevoir. D'ailleurs, nous allons montrer la façon dont elle arrive à équilibrer entre les deux perspectives sus-citées en les articulant autour de l'analyse du travail qui ([…] est aussi, par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage. » (Ibid., p. 145).

I-07-01-02. Qu'est-ce que c'est que l'épistémologie ?

Avant de nous intéresser à l'épistémologie de l'intégration des savoirs expérientiels dans une formation professionnelle à l'enseignement dans le champ de l'ingénierie didactique professionnelle (Mayen, Orly & Pastré, 2017), c'est-à-dire la didactique professionnelle orientée vers la conception des formations professionnelles, il serait plus judicieux de commencer par la notion d'épistémologie.

L'épistémologie, du grec epistêmê « science », et logos « discours », est définie, dans le dictionnaire La philosophie de A à Z (Laurence Hansen-Love, 2011, p. 150), selon deux traditions : anglo-saxonne et française. Dans la tradition anglo-saxonne tout d'abord, cette

notion est définie comme l'analyse ou l'étude des processus généraux de la connaissance, elle a pour synonyme la théorie de la connaissance ou la gnoséologie. Nous trouvons dans le même dictionnaire, la définition de l'épistémologie selon la tradition française : elle prend le sens de l'analyse de l'esprit scientifique qui se résume à l'étude des méthodes, des crises, mais aussi l'étude de l'histoire des sciences modernes d'un côté et d'un autre côté à l'étude philosophique d'une science en particulier. Elle se subdivise en cinq grands courants épistémologiques : le rationalisme, l'empirisme, le positivisme, le constructivisme et le réalisme.

Nous pouvons y trouver d'autres définitions encore. Russ par exemple (2003, p. 89) la définit comme la philosophie des sciences. Quant à Lalande (1991, p. 293), il lui attribue le sens de « l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique. ». Et pour Nadeau (1999, p.209), l'épistémologie est « L'étude de manière critique de la méthode scientifique, des formes logiques et modes d'inférence utilisés en science, de même que les principes, concepts fondamentaux, théories et résultats des diverses sciences, afin de déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée objective ». D'après toutes ces définitions, il en ressort que l'épistémologie est cette branche de la philosophie des sciences qui étudie particulièrement les méthodes adoptées par les différentes disciplines scientifiques pour la production et la validation des connaissances scientifiques afin de « déterminer leur origine logique », mais aussi, « leur portée objective » (Nadeau, 1999, p. 209).

Le travail de l'épistémologie s'opère par le biais d'un nombre de questions qui portent sur ce qu'est la connaissance, c'est-à-dire sa définition et sa nature, etc. (Gnoséologie) ; la manière de sa constitution (Méthodologie) ; et la manière de son évaluation et de sa validation. Nous estimons dès lors que ces questions épistémologiques sont pertinentes à notre travail de recherche pour autant que nous nous intéressons à la construction de contenus de cours à partir des connaissances pragmatiques et contextualisées et des savoirs expérientiels des enseignants de français dits « experts » en nous appuyant essentiellement sur les méthodes développées par l'ingénierie didactique professionnelle.

I. 07. 01. 03. Les savoirs d'expérience dans la formation des enseignants, épistémologie et validation des acquis.

La définition donnée par Nadeau à la notion d'épistémologie nous paraît très pertinente dans la mesure où nous nous intéressons à la portée objective des connaissances pragmatiques des enseignants de français dits « experts ». L'importance de cette même définition réside dans le

fait qu'elle propose d'étudier les processus généraux de la production des savoirs et de leur validation.

Et pour mieux aborder cette question épistémologique des savoirs d'expérience, nous nous intéressons tout d'abord aux processus de leur production en nous basant sur les travaux de Malglaive et Weber (1982), de Simard (2005), de Bourassa, Serre et Ross (1999) et de Vergnaud (2003), pour ensuite l'approcher du point de vue de la didactique professionnelle.

S'intéresser à l'épistémologie des savoirs d'expérience, c'est avant tout s'intéresser à leur fondement. Simard (2005, p. 543) explique que les savoirs d'expérience ont pour origine la pratique et qu'ils sont indispensables pour l'économie de la connaissance en ce sens que ces savoirs peuvent être sauvegardés en constituant un patrimoine de connaissances pratiques, et partagés entre les pairs sur les deux axes synchronique et diachronique.

Cette première explication pourrait mieux être détaillée en nous référant aux travaux de Malglaive et Weber. En effet, les travaux de ces deux chercheurs se focalisent sur l'origine des savoirs pratiques et théoriques et peuvent être résumés sous la forme du processus de la genèse de ces savoirs d'expérience à partir de la pratique ou par ce qu'ils appellent par « le mouvement de production théorique » (Malglaive & Weber, 1982). En effet, les savoirs d'expérience se produisent dans la pratique et leur validation est sujette de la réussite des actions entreprises dans la pratique.

Et dès lors qu'ils permettent la réussite des actions de travail, il est procédé à leur codification, c'est-à-dire à leur théorisation selon le mouvement appelé « le mouvement de la production des savoirs théoriques » :

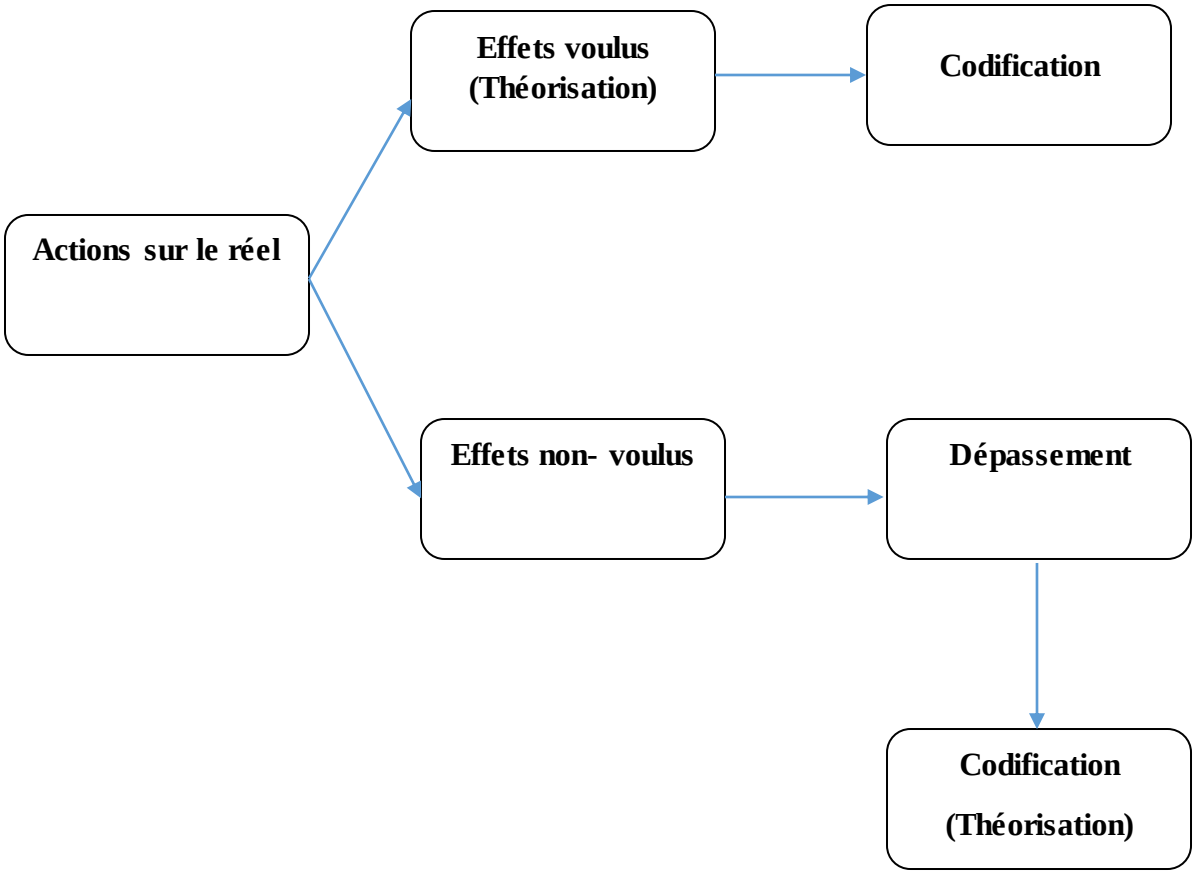


Figure 06 : Schéma illustratif du mouvement de la production des savoirs théoriques

I-07-01-04. L'épistémologie de la recherche et la didactique professionnelle

Nous présenterons dans ce qui suit notre raisonnement sur la question épistémologique en relation avec tout ce que nous avions avancé jusqu'ici. En effet, la définition de la didactique professionnelle comme « l'analyse du travail pour la formation des compétences professionnelles » (Pastré, 1992, 2011), nous renseigne sur le fait que l'aspect didactique de cette discipline passe avant tout par l'analyse du travail afin de dégager ce qui est au cœur de sa visée formatrice : les compétences professionnelles. Mayen affirme en effet que :

« L'analyse des parcours individuels, ou des parcours de groupes de professionnels révèle des configurations originales dont nous pouvons nous saisir pour concevoir des parcours organisés. Il y a ainsi une didactisation des parcours comme il peut y avoir didactisation des situations-problèmes. » (Mayen, 2007).

L'analyse de ces parcours individuels se traduit par l'intérêt porté à l'analyse de l'expérience des professionnels qui débouchent sur l'analyse des situations de travail afin de dégager les

compétences professionnelles mobilisées dans l'exécution de différentes tâches de travail. Nous rappelons alors la définition de De Montmollin de la notion de compétence :

> « […] des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche. » (De Montmollin, 1986).

Cette définition est intéressante à plus d'un égard, surtout que les deux caractéristiques qu'elle confère à la notion de compétence se recoupent avec celles que l'on trouve en didactique professionnelle. La compétence est en effet un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, etc. qui permet à la fois d'agir sur les situations de travail et de les anticiper, c'est-à-dire que, du point de vue de la didactique professionnelle, la compétence est une connaissance (ce qui équivaut aux savoirs, savoir-faire, etc.) relevant du modèle cognitif des professionnels, ou, pour être plus précis, la compétence est dite « une connaissance-en-acte » (Vergnaud, 1999). Ensuite, la compétence/la connaissance-en-acte, du point de vue de la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1999), compte deux versants, un versant opératoire et un autre prédicatif. Le versant opératoire correspond à la capacité d'agir, c'est-à-dire que c'est grâce à lui que l'on peut agir sur le réel de par les connaissances dont on dispose ; tandis que le versant prédicatif correspond à la capacité d'anticiper, en ce sens que c'est en agissant que l'on découvre d'autres propriétés du réel. C'est donc l'application de la théorie de la conceptualisation dans l'action qui fait surgir une question épistémologique : « comment peuvent bien coexister dans une même personne un sujet connaissant et un sujet agissant ? » (Pastré et al., 2006, p. 145).

I. 07. 01. 05. Comment peuvent bien coexister dans une même personne un sujet connaissant et un sujet agissant ?

La connaissance est vue d'abord sous deux formes qui ont chacune un but particulier : une forme prédicative et une forme opératoire. Elle est prédicative lorsqu'elle permet d'identifier dans le réel des objets, des propriétés et des relations entre ces objets et ces propriétés, cette première forme a pour but de « vouloir connaître pour mieux comprendre » ; et elle est opératoire lorsqu'elle permet de prélever dans le réel les informations nécessaires à une bonne adaptation de l'action, quant à cette deuxième forme d'action, son but est de « connaître pour mieux agir. » Nous en retenons qu'il y a du cognitif dans l'opératif et de l'opératif dans le

cognitif. Cela dit, la connaissance peut être intégrée à l'action afin de l'orienter, comme elle peut se constituer en un savoir socialement constitué et transmissible.

Maintenant, en appliquant ces deux formes de la connaissance à un domaine quelconque de travail, elles vont se manifester suivant deux registres selon le but de ce registre et du type de conceptualisation qu'il implique : un registre pragmatique et un autre épistémique. Le but du registre épistémique est de comprendre par l'identification dans une situation donnée, des objets, de leurs propriétés et de leurs relations. Pour le but du registre pragmatique, il est d'agir en fonction des modes opératoires déjà construits, sur les situations de travail.

La distinction entre ces deux registres nous amène à une autre distinction entre la tâche prescrite et l'activité réelle. Dans le registre pragmatique, le point de vue de la tâche est objectif en ce sens qu'il décrit les conditions qu'il faut nécessairement prendre en compte pour réussir l'action. Du point de vue de l'activité maintenant, il est subjectif puisqu'il est directement en relation avec le sujet qui exécute la tâche ; nous savons déjà que pour une même tâche, il peut y avoir des manières de faire très nombreuses. On parle alors, dans ce même registre pragmatique et du point de vue de la tâche de « la structure conceptuelle de la situation » (Pastré, 1999), c'est-à-dire de l'ensemble des concepts d'origine pragmatique ou scientifique organisant l'action et servant à la guider et à l'orienter.

Pour identifier la structure conceptuelle d'une situation en didactique professionnelle, on se place du point de vue de la tâche, mais il faut passer par une première analyse du travail pour mieux l'identifier. Elle prend alors le sens de l'ensemble des éléments invariants mobilisés par tous les sujets ayant une action efficace.

La structure conceptuelle de la situation est représentée dans le registre épistémique par les savoirs et les connaissances dont il devient très important de parler. En effet, les connaissances peuvent être de toutes origines et représentent les ressources possédées ou créées par un sujet à partir de ressources diverses. Le savoir, quant à lui, est un ensemble d'énoncés cohérents, estimés valides par une communauté scientifique ou professionnelle. A noter aussi que le savoir est connaissance lorsqu'il est synonyme d'une ressource cognitive utilisée par un sujet et conservée en mémoire. Et le savoir est savoir, quand il désigne l'ensemble des énoncés cohérents et reconnus par une communauté scientifique ou professionnelle, il a alors deux propriétés essentielles : sa non-contradiction et sa validité en référence à un domaine scientifique ou professionnel.

Du point de vue de l'activité, le savoir et la structure conceptuelle d'une situation trouvent leur pendant dans les deux modèles cognitif et opératif. Le modèle cognitif est constitué des représentations qu'un sujet se fait sur un domaine en termes d'objets, de propriétés et de relations, indépendamment de toute action de transformation. Le modèle opératif comprend les représentations que se fait un sujet sur un domaine en vue de le transformer. C'est pourquoi nous avons une relation de corrélation entre le modèle opératif et sa fidélité à la structure conceptuelle de la situation : plus un sujet devient expert et plus son modèle opératif est fidèle à la structure conceptuelle.

Un modèle opératif s'appuie sur un modèle cognitif et complémentairement, chaque modèle va pousser, en cas d'apprentissage, l'autre modèle à se développer puisqu'un décalage existe assez souvent entre eux. Cela sous-entend alors qu'il y a toujours un modèle qui est plus en avance sur l'autre. Aussi, tout modèle opératif s'articule avec un modèle cognitif, ce dernier peut être explicite, voire scientifique, comme il peut aussi être implicite et informel.

Deux grandes modalités d'articulation entre le modèle cognitif et le modèle opératif peuvent alors être distinguées. Nous avons d'abord la construction du modèle cognitif indépendamment du modèle opératif avant qu'un professionnel ne soit confronté à des situations de travail ; son modèle opératif n'est pas encore constitué. Cependant, il y a une position épistémologique stipulant que la pratique est l'application de la théorie, c'est-à-dire que le modèle théorique constitue la base du modèle opératif. Par ailleurs, la constitution du modèle opératif se fait à partir de deux sources : le modèle cognitif certes, mais aussi l'exercice de l'activité.

Nous avons ensuite l'apprentissage sur le tas où les deux modèles se construisent parallèlement au point où il devient très difficile de les distinguer puisque le modèle cognitif qui soutient le modèle opératif est, dans ce cas-là, de nature empirique. Le modèle cognitif est capable de supporter le modèle opératif, non pas pour le justifier, qui, pour se faire, devrait être dans l'action. Autrement dit, c'est la réussite de l'action qui devient un critère de pertinence du modèle cognitif empirique. Nous arrivons alors à la problématique des savoirs en didactique professionnelle. En effet, Holgado (2016, p. 25-26) éclaire cette problématique par les propos suivants :

> « En didactique professionnelle, la question de la nature des savoirs en jeu et de leur origine est seconde […] De même, il n'y a pas de prééminence des savoirs issus de la science ou des techniques, ou du métier, ou de l'expérience, puisque l'intention fondamentale est de développer l'intelligence des professionnels et donc

> leur capacité à comprendre et à agir avec la diversité et la variabilité des situations. Dans cette perspective, les savoirs à construire et leur validité sont définis par leurs conséquences pratiques, dans le sens de William James (1975/1998), à savoir par leur efficacité dans l'action pour la classe de situations la plus large.»

Habboub, Lenoir et Desjardins (2012, p. 31) expliquent de leur côté cette même idée en disant que « […] les apprentissages en didactique professionnelle renvoient à des situations dans un but pragmatique de maîtrise. » Et de là, nous pouvons dégager le rapport de complémentarité existant entre les savoirs quelle qu'elle soit leur origine, et les actions mobilisées afin de maîtriser les situations de travail. Par conséquent, cette complémentarité s'exprime entre la didactique professionnelle et les didactiques disciplinaires qui, toutes deux, envisagent l'apprentissage dans et par l'activité sauf que pour les didactiques disciplinaires, l'objectif est

« Épistémologique de compréhension » (Pastré, 2004a, p. 5.). Cependant et toujours selon Pastré, « pour apprendre des situations, il faut aussi disposer de savoirs, même si l'assimilation de ces savoirs est une condition nécessaire, mais non suffisante pour la maîtrise des situations » (p. 5).

Aussi, nous savons déjà que la didactique professionnelle est née à partir de trois champs théoriques parmi lesquels les didactiques des disciplines et que, d'après Samurçay et Rogalski (1998), un rapprochement existe entre ces deux champs surtout à l'égard de la validation des acquis : assimilation des savoirs en didactiques disciplinaires et réussite des activités de travail en didactique professionnelle. En outre, ce rapprochement s'exprime par le fait que le processus de transposition, et didactique et de gestion des situations didactiques sont deux concepts clés de l'analyse de l'enseignement. L'analyse épistémologique des savoirs mis en jeu est remplacée par l'analyse des tâches et des activités professionnelles. (p. 340)

Lorsque le modèle cognitif est là avant le modèle opératif, c'est tout à fait normal qu'il prenne de l'avance sur lui et encore, ce n'est pas toujours évident puisque pour la construction du modèle cognitif, la question de la nature des savoirs qui le constitue est très importante. En effet, nous avons déjà vu dans notre précédente recherche que quand les savoirs qui constituent le modèle cognitif sont de nature théorique, il est très difficile que ce modèle ne se constitue surtout lorsque ces savoirs ne sont pas compatibles avec le contexte du travail, ou en donnent très peu d'explication. Mais dans tous les cas, l'apprentissage pratique ne serait pas l'application de la théorie, mais la construction d'un modèle opératif aussi solide et structuré que l'est le modèle cognitif. C'est là d'ailleurs où réside l'importance de l'analyse de l'activité

en didactique professionnelle. En effet, ce sont les moments de débriefing, d'autoconfrontation, etc. qui permettent de décortiquer le modèle opératif afin de mettre le modèle cognitif sur la même longueur d'onde que ce dernier. Plus loin encore, lorsque les deux modèles cognitif et opératif sont appris en même temps, ce qui est communément appelé « la construction de l'expérience », comme nous l'avions déjà mentionné, c'est par conséquent l'identification par une analyse a posteriori de la structure conceptuelle de la situation qui permet d'expliciter le modèle opératif. Ce qui serait une source de développement par fertilisation croisée et le modèle opératif interrogera le modèle cognitif empirique en le poussant à chercher d'autres justifications que la seule réussite de l'action.

De plus et de par la conviction de la didactique professionnelle, suite aux travaux de Pastré (2011), affirmant que les adultes se développent tout au long de leur vie, elle s'oppose en cela aux approches psychologiques classiques de Piaget stipulant que le développement s'arrête avec l'enfance :

> « Les adultes se développent au cours de leur expérience professionnelle et au cours des formations initiales et continues qu'ils reçoivent. Il est naturel de se tourner vers les deux grandes psychologues du développement que sont Piaget et Vygotsky, pour puiser dans leur travail les inspirations susceptibles de nourrir le cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle. » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 148)

Nous allons donc à travers cette recherche expérimentale nous proposer d'étudier comment se fait le développement professionnel des sujets par le moyen du transfert des savoirs d'expérience des professionnels confirmés.

I-08. Le paradigme de la recherche

Il est important pour tout chercheur d'inscrire sa recherche dans un paradigme bien délimité afin d'en assurer une certaine cohérence surtout au niveau de la démarche méthodologique adoptée.

Pour notre part, le paradigme de recherche dans lequel nous nous inscrivons est le paradigme socioconstructiviste car nous nous inscrivons dans une logique développementale des compétences professionnelles relatives à l'activité de gestion de classe chez les enseignants stagiaires, d'où la dimension cognitiviste de ce paradigme. De plus, ce développement se fait

sur la base d'un transfert de compétences, sous la forme de savoirs socialement partagés, des enseignants dits « experts » aux enseignants dits « novices », d'où sa dimension sociale.

Le choix de ce paradigme débouche nécessairement sur une question-clé : qu'est-ce qu'apprendre et comment apprend-on ? La réponse à cette question, en référence à ce même paradigme, est que l'apprentissage est le fruit de « cette rencontre entre un nouveau concept avec la structure d'accueil de l'apprenant » (Bourgeois & Nizet, 1997). Cela veut dire que l'apprenant ou le professionnel stagiaire dispose déjà d'une structure d'accueil initiale, une structure déjà-là qui, en didactique professionnelle, s'appelle la structure conceptuelle de la situation (Pastré, 1992, 2011), et qui se constitue plus particulièrement de concepts organisateurs. C'est donc quand le stagiaire découvre un nouveau concept sur la situation dans laquelle il est engagé, par le moyen du registre épistémique qu'il l'intègre directement à cette structure conceptuelle initiale, après son activation bien évidemment. Par conséquent, il devient sujet à un conflit cognitif à réguler nécessairement afin d'accueillir le nouveau concept.

De plus, le champ théorique sur lequel repose notre recherche s'inspire des pédagogies actives lorsqu'il s'agit de concevoir des formations professionnelles puisque la DP « […] s'appuie sur le constructivisme piagétien en le prolongeant et en l'intégrant à l'expérience du sujet. » (Huard, 2011, p. 134), en s'inscrivant ainsi dans une perspective développementale des compétences (Mayen, 1998 ; Pastré, 2002)

I-09. Considérations méthodologiques

La méthodologie utilisée pour mener cette recherche repose principalement sur les apports théoriques de la didactique professionnelle dans le champ de la formation professionnelle des adultes. Nous pouvons dire, de surcroît, que cette même méthodologie a été, d'une manière ou d'une autre, influencée par les résultats de notre recherche de magistère surtout en ce qui concerne la modalité de formation choisie pour la conception de ce module de formation, mais aussi pour sa mise en pratique. Nous pouvons alors résumer les étapes de cette recherche par le schéma ci-dessous :

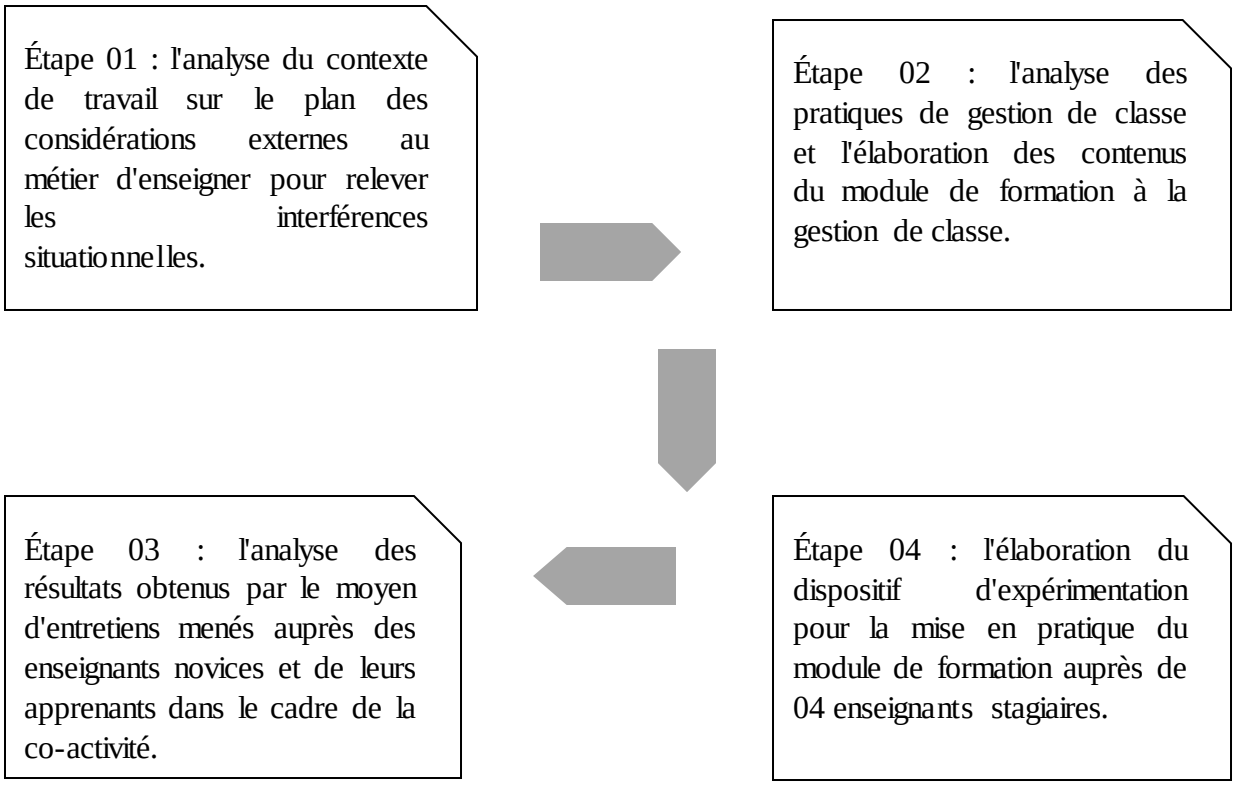


Figure N° 07 : Les étapes de la conduite de cette recherche.

Nous allons mieux détailler ces quatre étapes surtout sur le plan méthodologique et ce au niveau des chapitres leur correspondant, mais nous pouvons tout de même dire que pour l'essentiel, ce travail s'est réalisé, sur le plan pratique, à travers les actions suivantes :

Sur le plan pratique, les actions suivantes ont été réalisées :

- L'analyse du contexte du travail des enseignants formateurs qui est le même contexte de travail des enseignants stagiaires avec qui nous avons réalisé notre action formatrice. L'analyse de ce contexte de travail s'est faite sur la base des verbatims des enseignants formateurs sur leurs conditions de travail et sur leur contexte de travail de manière générale. L'objectif étant de relever les variables situationnelles pouvant interférer dans la conduite de l'activité de gestion de classe ;

- L'analyse de l'activité de gestion de classe au moyen d'entretiens compréhensifs servant justement à la verbalisation des pratiques des enseignants formateurs. L'objectif de cette analyse est de comprendre ces pratiques, mais aussi de relever les compétences-clés sur lesquelles ils se basent afin de conduire leurs classes. Ce sont ces compétences qui constituent les contenus de notre cour sur la gestion de classe.

La mise en pratique de notre action formatrice à travers le choix d'un échantillon significatif (quatre enseignants stagiaires), en conduisant tout d'abord des entretiens compréhensifs afin d'analyser leurs besoins en matière de cette activité de la gestion de classe, mais aussi afin de choisir les contenus propices et compatibles avec leurs concepts organisateurs. Des retours sur l'expérimentation seront par la suite effectués et ce en organisant des entretiens d'explicitation auprès de ces enseignants, mais aussi auprès de leurs apprenants pour mesurer l'efficacité des techniques choisies dans le cadre de la co-activité.

I-09-01. Une approche qualitative : une recherche expérientielle

Notre recherche s'appuie sur une approche qualitative, et ce, en raison même de son essence et de ses objectifs. En effet, nous voudrions étudier la portée formatrice des savoirs d'expériences des enseignants formateurs à travers leur transfert aux enseignants novices. Notre volonté est de comprendre le contexte de travail de ces deux catégories d'enseignants, ne serait-ce que pour relever les variables situationnelles intervenant dans la conduite de l'activité de gestion de classe. En effet, nous sommes convaincu que les pratiques enseignantes en matière d'activité de gestion de classe sont largement basées sur les représentations des acteurs pédagogiques, des représentations construites dans et par le contexte de travail. C'est pourquoi nous cherchons par-dessus tout à mieux comprendre la nature, mais aussi l'impact de ces représentations sur la conduite de notre expérimentation. Et dès lors que nous nous inscrivons dans une démarche explicative et compréhensive des pratiques enseignantes, et du contexte de travail des enseignants formateurs, à travers notamment la conduite de groupes de discussion, d'entretiens compréhensifs, mais aussi à travers nos observations personnelles de par notre présence dans le terrain, cette recherche ne peut qu'être basée sur une approche qualitative. Autrement dit, les outils d'investigation sont déterminés par l'approche dans laquelle nous nous situons.

De plus, les données de notre corpus, outre leur provenance des groupes de discussion, des entretiens compréhensifs et de nos propres observations, seront analysées à travers un codage thématique dans le cadre de l'analyse des contenus, une méthode qui est d'ailleurs largement utilisée dans les recherches qualitatives d'autant plus qu'elle est en quête du sens de ces données et de leur compréhension, loin de toute orientation statistique.

Nous passons ce disant au deuxième chapitre qui concerne l'étude et l'analyse du contexte de travail de nos informateurs.

Chapitre II : éléments théoriques et étude du contexte de formation et de travail

II. L'étude du contexte de formation et de travail

Cette partie se veut une description, mais aussi une analyse du contexte d'exercice et de formation du métier d'enseignant, ou tout au moins celui dans lequel exercent les enseignants formateurs auprès de qui nous avons conduit des groupes de discussion. Nous y parlons donc du contexte de la formation initiale et continuée/continue des enseignants de français du cycle secondaire afin de mieux mettre en relief le contexte de la formation et celui du travail. Notre intérêt s'oriente vers les modèles pédagogiques mis en pratique dans la formation des enseignants, ce qui nous amènera à décortiquer la modalité de formation en vigueur à l'ENS d'Alger à partir du plan de la formation qu'elle propose en la matière.

Cela dit, nous allons analyser, à la lumière de la didactique professionnelle, la tâche prescrite qu'il incombe aux enseignants d'exécuter. Nous en serons par la suite à analyser l'activité réelle de travail. Ces éléments font partie de l'étude des situations de travail, d'autant plus qu'elle nous permettrait de rendre compte « des conditions et des processus (sociaux, psychologiques, organisationnels et matériels…) dans et avec lesquels se déploient les pratiques enseignantes dans leurs relations aux conduites d'apprentissage » (Bru, 2011, p. 26-34).

II- L'étude du contexte de travail

II-01. De l'importance de l'étude du contexte de travail

L'étude du contexte de travail des enseignants vise essentiellement l'étude des considérations externes [10]au métier d'enseigner, et qui, aux yeux d'une personne non avertie de l'interpénétration qu'il y a entre les actes didactiques et pédagogiques de toute pratique enseignante ayant lieu à l'intérieur de la salle de classe et lesdites considérations, peuvent être caractérisées de questions polémiques. Cependant, l'étude de ce contexte, pris dans ses dimensions les plus rudimentaires qui circonscrivent le déploiement dans les salles de classe ou tout au plus les établissements scolaires de l'exercice de ce métier, permet de mieux rendre compte de son aspect complexe. Nous allons ce disant tenter de mieux élucider l'impact que pourrait avoir les facteurs, sociaux, politiques, organisationnels, etc. du contexte de travail sur le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage. Nous en venons d'ailleurs à l'activité de gestion de classe, l'une des facettes les plus importantes du métier d'enseigner et l'objet principal sur lequel porte la présente recherche. Opinel (2002) soulève à juste titre une question allant dans le sens de se demander si des facteurs extrinsèques à cette activité sont en

[10] Nous reviendrons sur l'étude de ces considérations qui sont pour l'essentiel d'ordre socio-économique, politique et idéologique, dans la partie analytique des groupes de discussion.

mesure d'impacter son déroulement : « se pourrait- il cependant que certains facteurs extérieurs à la personne de l'enseignant, influencent plus que l'on pense sa gestion de classe ? ».

L'étude de ce contexte du point de vue de la didactique professionnelle est considérée comme faisant partie intégrante des démarches d'analyse du travail qui se font, comme nous l'avions déjà vu, sur deux niveaux dont celui de la centration sur l'activité de travail englobée dans toute la matrice de l'analyse des situations de travail. Elle est donc synonyme de l'analyse des situations de travail, c'est-à-dire l'analyse du « couplage entre le sujet agissant et la situation qui lui fournit à la fois des ressources et des contraintes » (Vinatier, 2007, p. 98) et que s'agissant de l'activité enseignante, « le couplage situation-activité prend des configurations qu'il est important d'identifier et d'analyser » (ibid.)

Notre volonté est de comprendre les rapports entre les conduites des enseignants et les éléments contextuels susceptibles de réorienter leurs pratiques enseignantes et d'impacter, ce faisant, le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous verrons dans ce qui suit la définition des concepts théoriques essentiels à cette étude.

II-02. Regard sur les situations de travail et leur importance dans la conception des dispositifs de formation professionnelle

II. 02. 01. La situation

Pour Pastré, la notion de situation revêt un caractère pragmatique : « tout le monde comprend de quoi il s'agit, mais personne n'arrive à la définir de façon précise. » (Pastré, 2014, p. 81). Et c'est la raison pour laquelle les définitions de cette notion s'appuient plutôt sur quelques-unes de ses caractéristiques.

En effet, parmi les caractéristiques d'une situation c'est qu'elle est singulière, tout en possédant des caractéristiques qui pourraient s'appliquer à d'autres situations. Aussi, toute situation est formée d'événements qui pourraient se manifester à divers moments, c'est pourquoi le sujet travaillant apprend par et dans les situations de travail, car c'est en s'y retrouvant qu'il a plus de chances d'y être exposé et confronté. Pour Mayen, 2010), la situation est à la fois « donnée » et « créée », elle est donnée dans ce sens qu'un professionnel s'y trouve dans le cadre de son travail, et créée, en ce sens qu'il peut agir sur elle pour en modifier quelques caractéristiques en les adaptant à son activité de travail.

Il existe plusieurs liens entre une situation de travail et l'environnement dans lequel elle se produit dans la mesure où le sujet qui s'y retrouve, est appelé à atteindre un ou plusieurs

objectifs. Il en découle par conséquent des caractéristiques cognitive, sociale et affective comme caractéristiques essentielles de la situation du travail. Une situation est, par voie de conséquence, nécessairement évolutive car elle est située et singulière ce qui fait que le sujet qui s'y engage réalise une « activité d'ajustement à ses conditions spécifiques.» (Mayen, 2010). Ainsi, cet aspect dynamique et volatil de la situation rend son analyse difficile en raison de la difficulté de l'identification de ses composantes qui, elles aussi, sont évolutives surtout dans les métiers de service : « en parlant, […], d'activités qui se réalisent pour et avec un autre, il me semble que l'on entre de plain-pied dans leur caractérisation et leur complexité. » (Mayen, 2007, p. 51)

II. 02. 01. 01. L'impact sur la formation

La prise en compte du contexte de travail ainsi que les conditions dans et par lesquelles il est fait, a des conséquences directes sur l'élaboration des dispositifs de formation. Cette mesure vient déjà du monde de l'ergonomie, souvent sollicitée dans les processus de professionnalisation des formations. Mayen (2007, p. 51) garde à l'esprit qu'en ergonomie, il s'agit de « comprendre le travail pour le transformer. » Il est par conséquent nécessaire de comprendre le travail dans toutes les dimensions qu'il englobe afin de pouvoir le transformer et le professionnaliser. Et lorsque cette dimension ergonomique du travail est transposée dans la formation, l'analyse du travail faite pour concevoir des formations professionnelles donne lieu aux deux précautions suivantes (Ibid.) :

01. il vaut mieux considérer ce qui peut être transformé dans les conditions de travail avant de penser à faire prendre en charge les difficultés qui en résultent par la formation. Cette première précaution est très importante dans la mesure où la transformation en amont des conditions de travail et de son organisation permet, en aval, de ne pas les prendre en charge par la formation en vue d'aider les personnes à former à s'y adapter.

02. la vision qu'ont les concepteurs des formations professionnelles et les formateurs sur le travail n'est pas tout à fait fidèle à ce qui est réellement le travail. Leur vision est réductrice dans la mesure où elle ne recouvre pas le travail tel qu'il est à faire et les conditions dans lesquelles il est à faire. Les formes d'activité auxquelles il donne lieu et les processus et conditions par lesquelles se construisent des capacités pour agir sont souvent différents des idées que les concepteurs et les formateurs en ont. Cependant, les méthodes d'analyse de travail utilisées par la DP ont permis de mieux comprendre ce métier, de découvrir ce qui fait sa professionnalité et de surmonter ses obstacles en formation et au travail.

II. 02. 02. Situations de travail et développement professionnel

Parler du développement professionnel en relation avec les situations de travail revient à parler du développement par et dans une situation de travail. En effet, une situation de travail constitue une occasion potentielle d'apprentissage pour le sujet qui s'y engage dans la mesure où cette forme d'apprentissage ne prend en considération que les éléments qu'un professionnel est appelé à maîtriser pour réussir son travail : « un développement des compétences pour des classes de situations et des domaines d'activité. » (Mayen, 2010).

En parlant maintenant du développement des compétences professionnelles chez les stagiaires, dans et par des situations de travail, ces derniers « conceptualisent leur situation de travail autour […] de concepts pragmatiques » (Ibid.), qui sont « des unités opérationnelles organisatrices et constitutives des savoirs de référence » (Ibid.). Autrement dit, l'apprentissage dans et par une situation de travail leur permet de n'en retenir que les savoirs qui leur servent à maitriser leur travail, d'ailleurs c'est là où réside la vision pragmatique de la formation. Ces savoirs sont « reconnus par la profession et définis comme des savoirs de référence » (Pastré, Bouthier & Samurçay, 1995, p. 25). La situation constitue « le support de la formation au sens où elle appelle l'usage et la maîtrise d'un concept » (Ibid., p. 27)

Nous arrivons ainsi à parler des conditions à prendre en compte afin de faire des situations de travail un tremplin pour le développement professionnel des sujets travaillants, mais aussi une occasion pour les stagiaires d'accroître leur professionnalité en étant inscrits dans une forme immersive d'apprentissage.

Mayen (2012) fait à cet effet une distinction entre trois notions : la situation, la situation de travail et la situation professionnelle, et ce, afin de faire savoir que la notion de situation n'est importante que par rapport à l'intérêt qu'elle apporte à certains problèmes théoriques et pratiques du champ de la formation. L'on se demande alors en quoi la notion de situation étudiée en relation avec la formation nous aiderait à éclairer les idées sur la formation et sur les actions à pouvoir faire dans et sur les démarches de conception des dispositifs de formation professionnelle. C'est dans cette optique que le relevé des éléments constituant une situation, ou, ce que Mayen appelle en reprenant Winnicott « le donné matériel et objectif des situations. » (Mayen, 2001, p. 60) pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec autrui est l'un des points les plus importants dans toute cette démarche d'ingénierie didactique professionnelle.

En revenant maintenant au triumvirat situationnel de Mayen, il se trouve que toute situation n'est pas forcément conçue pour être favorable au travail et encore moins à la formation. Une situation existe donc et ne peut être qualifiée ni de situation de travail ni de situation professionnelle que si elle répond à un certain nombre d'exigences. C'est pourquoi d'ailleurs des sujets apprenants ou travaillants se retrouvent parfois désarmés face à quelques situations. Mayen revient sur l'importance des situations en disant qu'« il s'agit simplement de partir de la croyance selon laquelle un monde existe indépendamment de la vie de ceux qui y vivent, il faut donc selon Dewey vivre avec et par le moyen de cet environnement. Dans cette perspective, l'analyse de l'activité des personnes qui y vivent et y travaillent n'est pas secondaire ni seconde, mais, dans une perspective de formation, il apparait très utile d'identifier l'activité qu'exerce la situation sur les personnes et l'activité que les personnes exercent sur la situation et comment les deux formes se rencontrent, s'agencent et s'ajustent ou non. » (Ibid.)

Cela nous amène à reparler des deux précautions citées ci-haut dans tout processus de conception d'une formation professionnelle. En effet, il est recommandé pour garantir le développement professionnel des stagiaires d'analyser les éléments qui constituent la situation de manière générale. Il convient pour être plus précis d'analyser les caractéristiques objectives de cette situation afin de mieux se rendre compte de la manière dont elles impactent le déroulement d'une activité de travail et/ou de formation. Une telle analyse est susceptible de faire émerger les éléments contextuels pouvant freiner l'évolution de l'activité de travail et/ou de formation en les adaptant par la suite aux caractéristiques subjectives des personnes. C'est une volonté, autrement dit, d'harmoniser les conditions de travail, ses circonstances et les caractéristiques objectives d'une situation avec le mode opératoire des personnes qui travaillent dans et sur cette situation. C'est pourquoi que ce qui est préalable à toute action formatrice c'est de changer dans une situation de travail, ce qui peut l'être afin de ne pas en faire un objet d'apprentissage, ce qui serait contre-productif.

S'agissant maintenant de la conception d'une formation professionnelle à l'enseignement, nous pouvons dire que l'enjeu de l'analyse des situations de travail est de taille car le métier d'enseigner n'est plus considéré comme une activité, mais comme une co-activité, ou une activité conjointe d'enseignement et d'apprentissage. Cela dit, il est nécessaire d'adapter les caractéristiques objectives de la situation aux caractéristiques subjectives des deux principaux pôles intervenant dans ce processus, en se basant notamment sur l'analyse de leurs besoins respectifs afin de pouvoir fixer les objectifs pédagogiques, mais aussi les finalités et les missions du système éducatif dans sa globalité. Il en découle que l'élaboration des curricula,

des méthodes d'enseignement, et même la construction des établissements éducatifs et scolaires devraient tenir en compte les besoins des personnes à l'endroit desquelles cette élaboration a lieu. En effet, la didactique professionnelle :

« met bien en évidence que dans un processus de formation ou d'enseignement, ce qui est au "centre", ce n'est ni l'élève, ni l'enseignant ou le formateur, ni le savoir, mais la situation en tant qu'espace de rencontre entre le sujet apprenant et l'intervenant éducateur à propos des apprentissages requis. Elle montre ainsi la voie, de notre point de vue, à l'orientation que devrait adopter la formation à l'enseignement. » (Habboub et al,. 2012, p. 27).

Nous pouvons dire en fin de compte que la réussite des activités de travail et/ou de formation dépend de l'analyse du travail en vue de l'amélioration des conditions de travail pour garantir le développement professionnel des sujets travaillants et/ou stagiaires. Cette analyse devrait être autant que faire se peut complète et prendre en considération tous les éléments situationnels afin d'en faire des situations professionnelles qui répondent aux besoins de ces personnes et à leurs caractéristiques subjectives. Holgado (2016, p. 17) avance à ce propos que « l'activité de travail est activité dans, avec, par et sur les situations de travail. Parler d'analyse du travail et pas seulement d'analyse de l'activité souligne le caractère interactionniste de l'activité et l'épistémologie interactionniste de la didactique professionnelle […] », qui se présente ainsi comme une technologie de la formation (Mayen, 2014)

II. 02. 03. Le contexte de travail

Parler du contexte de travail dans la présente recherche consacrée à l'enseignement-apprentissage de l'activité de gestion de classe, entraîne systématiquement à parler du système éducatif, mais non pas prioritairement et encore moins exhaustivement. L'intérêt est de tirer au clair les variables situationnelles et contextuelles qui pourraient impacter l'activité de gestion de classe, notamment les facteurs en relation avec le système éducatif comme le contexte socioculturel, idéologique, politique et économique de sa mise en place. Cette partie revêt alors une portée théorique non négligeable dans la mesure où nous nous en servirons dans l'analyse et l'interprétation des groupes de discussion que nous avons conduits principalement autour de ces facteurs.

De plus, si nous devons faire une liaison entre l'étude de ces considérations externes et ce que nous avions expliqué dans le point précédent concernant la prise en compte des caractéristiques et des éléments contextuels des situations de travail, nous ne pouvons-nous en passer des propos de Saussez. Ce dernier affirme à cet effet que la conception d'un dispositif de formation

professionnelle se base en premier lieu sur une démarche systématique d'analyse du travail dont la première entrée est une « entrée activité » (Saussez, 2014, p. 190). Il précise également que deux niveaux d'analyse sont à prendre en considération : « l'activité déployée par le professionnel et la situation de travail. » Cela dit, cette entrée permet de saisir les rapports d'inter-détermination entre les conduites de la personne et les différents horizons sociaux, historiques, culturels, politiques, institutionnels proches et éloignés […] ».

II. 02. 04. De l'importance de l'analyse du contexte du travail

L'intérêt porté à l'étude du contexte du travail ne date pas d'hier. En effet, cet intérêt a émergé il y a longtemps surtout avec les critiques formulées à l'encontre du travail dit taylorien qui a vu le jour en parallèle avec l'essor de la révolution industrielle où le travailleur était considéré comme un simple exécuteur dont l'efficacité se mesurait à l'aune de son rendement : plus il contribuait à l'augmentation de la chaine de production et plus il était efficace dans son travail. Mais aucune des répercussions négatives d'une telle exploitation sur lui ne comptait aux yeux des employeurs. Les principes régissant ce type de métier nous sont expliqués par les propos suivants :

« C'est une parcellisation excessive du travail à la chaîne dans un contexte de révolution industrielle et d'essor du capitalisme occidental. Le modèle de la rationalisation du travail ne permet pas au travailleur d'investir de subjectivité dans son travail. Il n'est pas question de prendre en compte l'homme si ce n'est comme simple exécutant. Il n'y a pas de place pour ses pensées, ses émotions, sa santé psychique et physique ; le contexte économique est entièrement à l'augmentation de la productivité. Pour cela, deux solutions : soit améliorer les machines, soit améliorer les hommes » (Le Bellu, 2016, p. 68).

Evoquer l'importance de l'étude du contexte de travail en relation avec ce type de métier est fait à dessein. En effet, nous rappelons que la didactique professionnelle s'est largement inspirée des travaux de Leplat pour l'analyse du travail. Les soubassements méthodologiques de ses démarches ont été fondés sur l'analyse des métiers tayloriens, basés dans leur exécution sur des prescriptions très détaillées, sauf que l'écart séparant ces prescriptions du travail réel était toujours très conséquent. C'était donc cet écart qui intéressait Leplat et après lui Pastré pour tenter de comprendre pourquoi les exécutants de ce genre de tâche ne pouvaient pas le réduire. C'est ainsi que Pastré a introduit l'analyse de l'activité des professionnels en prenant en considération leurs conditions de travail, leur être, leurs caractéristiques individuelles, etc.

car un être humain, de par ses forces et ses faiblesses, ne doit jamais être réduit à un simple exécutant…

En didactique professionnelle, il est question de décortiquer le travail afin de déceler les compétences professionnelles et les intégrer dans des dispositifs de formation pour rapprocher le monde de la formation du monde du travail. L'objectif est d'inscrire ces deux contextes dans le mouvement de la professionnalisation qui tourne autour de la construction des compétences professionnelles. Cependant, en partant de la considération stipulant que le travail pour être effectué se base sur un ensemble de compétences, Jobert (2001) affirme que « la notion de compétence apparaît intimement liée au vaste mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui conduit à envisager l'activité professionnelle dans toute sa complexité, en relation avec son contexte et avec les conditions sociales qui lui confèrent sa signification. »

L'analyse du travail se fait subséquemment en étroite relation avec l'analyse du contexte social voire socio-économique si l'on envisage la notion de professionnalisation d'un point de vue anglo-saxon. Il n'est donc guère possible d'analyser l'activité de gestion de classe sans l'étude du contexte socio-économique, politique, idéologique, etc. de son déroulement. Faire le tour de ces facteurs nous intéresse pour voir comment ils interfèrent dans la conduite de l'activité de gestion de classe envisagée comme une co-activité d'enseignement-apprentissage, car in fine les apprenants, en tant que participants au processus d'enseignement-apprentissage, sont concernés eux-aussi par tous ces facteurs.

L'ensemble de ces facteurs a été schématisé par Fernagu-Oudet (2004, p. 46) pour expliquer la manière dont ils contribuent à la formation de l'expérience d'un professionnel22. L'expérience est prise ici dans le sens de l'ensemble des compétences de ce professionnel. Ce schéma nous montre en effet que l'expérience d'un professionnel est impactée par à la fois son propre vécu entendu comme les éléments idiosyncrasiques constituant sa biographie et les éléments contextuels et environnementaux :

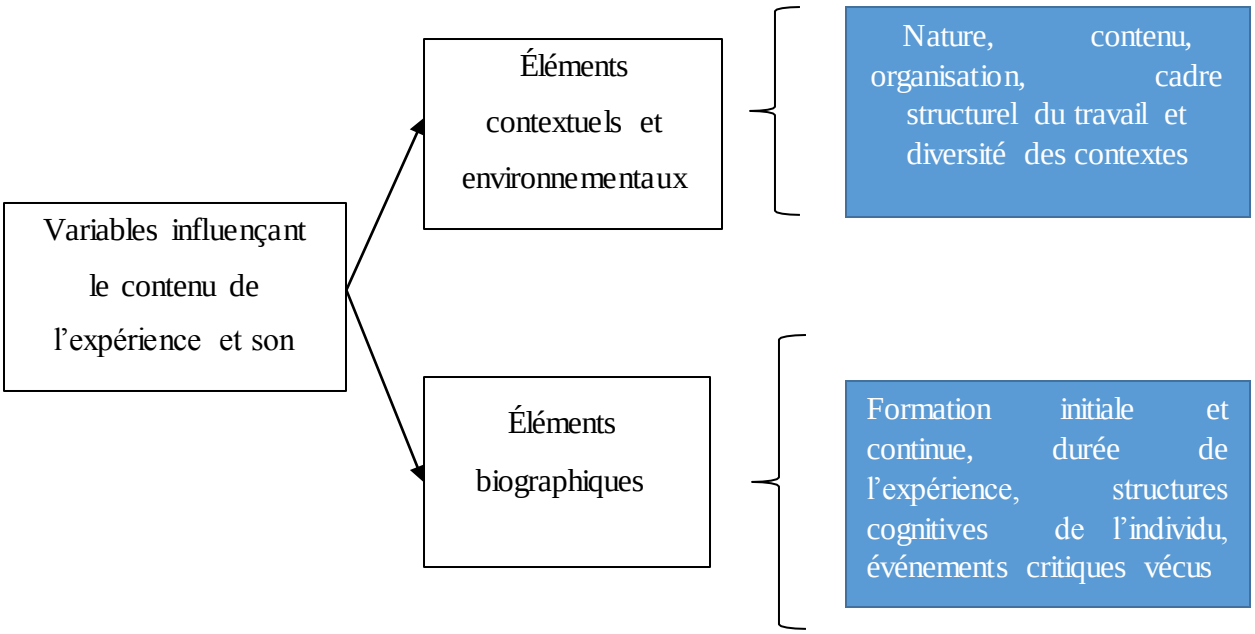


Figure N° 08 : variables influençant le contenu de l'expérience et son processus d'acquisition (Fernagu-Oudet, 2004, p. 46).

II. 02. 04. 01. Les politiques éducatives

En partant du fait que la réalisation des objectifs pédagogiques, des missions et des finalités de l'école et du système éducatif passe à l'échelle micro par l'activité de gestion de classe, nous renseigne sur l'étroite relation de cette activité avec les politiques éducatives mises en place dans un pays donné. Et à partir du moment où ces politiques sont mises en place par les décideurs politiques pour notamment déterminer le type d'éducation à donner aux apprenants, leur concrétisation se fait à travers les différents modes de gestion de classe : « le décideur politique va ainsi, définir ce que devra être l'école et la société dans sa vision globale, mais c'est aux acteurs de terrain de traduire dans les faits, l'atteinte des objectifs de cette politique. » (Nekkal, 2017, p. 309).

Il y a par conséquent une forte interaction entre les conduites professionnelles des acteurs pédagogiques, enseignants comme apprenants, et les objectifs de toute politique éducative qui forment alors une forte corrélation. En effet, si une politique éducative est définie comme un : « ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs, et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société »[11], la vision qu'en ont, sur chacun de ces éléments, les citoyens et encore plus, les principaux acteurs pédagogiques que concerne cette politique tout particulièrement, peut différer de celle scandée par le régime politique. Auquel cas, de

[11] Dictionnaire actuel de l'éducation, Québec, Guérin, 1993

nombreuses critiques et de nombreuses insatisfactions sont exprimées par les citoyens ou les acteurs pédagogiques à l'encontre de cette politique éducative. Mais quel est le lien ici avec l'ingénierie didactique professionnelle ? Ce lien réside tout simplement dans le fait que la vision qu'ont les acteurs pédagogiques sur la politique éducative est à l'origine de nombreuses représentations positives ou négatives faisant partie intégrante de leurs modèles cognitifs. Elles pourraient par conséquent ré/orienter leurs pratiques professionnelles. C'est-à-dire que ces représentations rentrent dans la composition des schèmes d'action des acteurs pédagogiques et pourraient par conséquent servir de support pour la conduite de leurs activités de travail.

Nous nous contentons de ce peu d'informations sur les politiques éducatives dans la mesure où nous n'allons pas aborder leur évaluation en nous basant sur la littérature en la matière, mais plutôt sur les données de nos informateurs car notre objectif se limite à clarifier la manière dont elles rentrent dans l'orientation ou la réorientation des pratiques enseignantes de l'activité de gestion de classe.

II. 02. 04. 02. Les facteurs idéologiques

L'étude des facteurs idéologiques répond au même objectif que celle de l'étude des politiques éducatives car tout système éducatif est doté de quelques ramifications idéologiques que ce soient. De plus, nous tenons à préciser que ces dernières sont de nature cognitive car elles participent des représentations mentales sur le plan conceptuel, elles ont par conséquent une portée opératoire qui peut impacter les conduites des acteurs pédagogiques soit positivement, soit négativement. En partant du fait qu'une idéologie est « un ensemble de représentations collectives par lequel s'affirme une hiérarchie de valeurs » (Lapierre, 1971), nous remarquons que des liens peuvent être tissés avec les modes opératoires des acteurs pédagogiques de la même manière que cela a été fait avec les politiques éducatives.

Cependant, nous aimerions préciser que la définition d'une idéologie comme étant un ensemble de représentations lui confère un caractère parcellaire dans la mesure où ces représentations pourraient ne concerner qu'un groupe restreint de personnes au sein de toute la société, comme elles pourraient être le propre de toute la société : « une idéologie peut être limitée à un petit groupe, ou étendue à l'ensemble d'une société » (Muchielli, 1969). Il en découle en référence au schéma cité ci-haut (cf. Figure 08) que la diversité des contextes de travail pourrait entraîner un (cf. Figure 08) que la diversité des contextes de travail pourrait entraîner une forte influence de ces représentations sur le déroulement du processus d'enseignement- apprentissage, tout comme nous allons le voir dans la partie pratique du présent chapitre. Tout compte fait, nous

pouvons dire que la prise en considération du facteur idéologique dans l'analyse du travail enseignant pour la conception d'une formation professionnelle revêt une importance toute particulière, et ce, dans la mesure où elle nous permettrait d'approfondir la question de la relation entre le travail enseignant et la conception des systèmes éducatifs.

II. 02. 04. 03. L'aspect économique

L'aspect économique du contexte du travail des enseignants revêt lui aussi une grande importance dans la mesure où il se rapporte principalement à leurs conditions socioprofessionnelles, mais aussi aux artéfacts à mettre en place afin de faciliter le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage. L'aspect économique du système éducatif devient dès lors un des critères les plus pertinents de l'évaluation de son efficacité puisque, tout compte fait, les ressources et les moyens à déployer afin de garantir la réussite de ce système constituent l'une des conditions nécessaires à prendre en considération dans l'élaboration, mais aussi la mise en marche de tout système éducatif. Les spécialistes du domaine affirment en effet que « l'évaluation des systèmes éducatifs peut porter sur différents acteurs de ce système – les élèves, les enseignants, les établissements – ou sur différentes composantes, telles que le coût, l'efficacité, la qualité, les ressources» (Nacuzon Sall & de Ketele, 1997).

Pour ce qui est des conditions socioprofessionnelles, cela concerne la question des rémunérations, des indemnités, du droit au logement de fonction, etc. qui font l'objet des revendications des enseignants. Ce point est essentiellement en relation avec la notion de professionnalisation vue à travers le prisme anglo-saxon où la formation et le travail sont considérés sous une perspective instrumentale qui fait rentrer en ligne de compte plusieurs critères d'ordre économique.

En ce qui concerne les artéfacts, ce point implique l'ensemble des ressources, des outils, des moyens et des infrastructures dédiés à l'exercice du métier d'enseigner. C'est-à-dire qu'il rentre dans cette catégorie les ressources pédagogiques à l'instar des TICE surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement des langues étrangères où l'on y a systématiquement recours.

Par conséquent, l'impact de l'aspect économique se fait sentir doublement. D'abord, il peut être à l'origine de nombreuses représentations nées soit de la satisfaction ou de l'insatisfaction des acteurs pédagogiques de manière générale de leurs conditions de travail et du niveau de vie que leur permet leur salaire. Ainsi, ces deux cas de figure déterminent pour une large partie le rendement des acteurs pédagogiques. Le deuxième impact se répercute sur les moyens dont ils disposent pour l'exercice de leur métier. En effet, il est à prendre en considération que le recours

de plus en plus fulgurant aux TICE dans le domaine de l'enseignement, surtout dans l'enseignement des langues étrangères est très justifié, et ce, au regard des facilités qu'elles procurent que ce soit pour l'activité d'enseigner ou bien pour celle d'apprendre. Par conséquent, la disponibilité ou non de ces moyens impactent sensiblement le rendement des acteurs pédagogiques, enseignants comme apprenants.

II. 02. 04. 04. Les facteurs sociologiques

De tout temps, l'éducation et la sociologie entretiennent des liens d'interdépendance surtout à l'égard de l'étude de l'organisation de l'école et la planification des systèmes éducatifs, voire même l'élaboration des programmes et des curricula. En effet, l'école est considérée comme une mini-société dont les finalités et les missions s'inspirent largement de son milieu social, et participe, ce disant, de la réalisation de ces finalités suivant les principes de la société. Il ne nous appartient pas dans la présente partie de discuter de tous les points concernant les liens très étroits entre l'école et la société, mais nous pouvons tout de même dire, à la suite de Fraga Iribarne que, les rapports existants entre société et éducation sont si évidents, qu'il s'avère immédiatement nécessaire de les étudier d'une façon systématique, tant du point de vue de la sociologie que du point de vue de la pédagogie elle-même. (Fraga Iribarne, 1960, p. 145). La nécessité d'une telle étude réside dans la transférabilité mutuelle des représentations individuelles et collectives de par le processus de socialisation de telle sorte qu'il y ait un transfert systématique des conduites sociales présentes dans la société, vers l'école.

Parler de représentations dans ce contexte ne peut se faire sans évoquer leur caractère social surtout qu'il leur confère un certain pouvoir sur la conduite des apprenants comme celle des enseignants. Pastré y fait allusion en avançant que la conduite d'un système dynamique en référence à la classe « n'évolue pas seulement sous l'action de celui qui le pilote, mais bien en fonction de sa propre dynamique et en rapport avec le contexte social dans lequel il se produit » (Pastré, 1999).

De surcroit, l'étude des représentations en formation initiale fait partie de l'étude des situations de travail dans la mesure où les représentations ont souvent une dimension sociale, elles rentrent par conséquent dans l'étude des facteurs externes au processus d'enseignement-apprentissage dont le facteur social. En effet, les futurs enseignants comme d'ailleurs les apprenants à leur charge, sont, avant toute autre considération didactique, pédagogique, enseignante ou éducative, des acteurs sociaux faisant partie d'une société donnée. Ils ont alors pour chacun d'entre eux un répertoire socio-culturel puisé dans le patrimoine socio-culturel de leur société.

Et lorsque ce patrimoine est fait de représentations individuelles ou sociales négatives, leur impact sur les conduites sociales dans la société ou à l'intérieur des établissements scolaires ne peut être que négatif. Voilà pourquoi nous trouvons pertinente l'étude de cet aspect.

II. 02. 04. 04. 01. Le facteur social en didactique professionnelle

Comme l'intérêt que porte la didactique professionnelle aux métiers de service est récent, nous allons nous appuyer sur la réflexion de trois chercheurs : Habboub, Lenoir et Desjardins[12], dont les travaux s'orientent principalement vers la formation dans le champ de l'enseignement, afin de mieux expliquer comment s'en servir dans la formation à ce type de métier. En effet, ces trois chercheurs soulèvent des questions sur la manière dont la formation à l'enseignement pourrait tirer profit des avancées faites en didactique professionnelle d'autant plus qu'elle a fait un saut qualitatif en s'impliquant dans la formation professionnelle pour devenir ce que l'on appelle dorénavant l'ingénierie didactique professionnelle. Pour ce faire, ils ont axé leur réflexion autour de trois points cardinaux eu égard les origines, mais aussi les premières finalités de la didactique professionnelle. Et comme la question du facteur social est la question la plus récurrente dans les données que nous avons collectées auprès de nos informateurs, nous allons nous y intéresser plus particulièrement.

La dimension sociale de la didactique professionnelle tient au fait que son orientation vers la pratique, c'est-à-dire vers la conception des dispositifs de formation, ne peut pas se faire sans prendre en compte l'aspect social de la chose. En effet, la didactique professionnelle se base sur la théorie de la conceptualisation dans l'action qui, elle, est appréhendée en tant qu'une « adaptation au contexte » au sens piagétien (Pastré, 2008a, cité par Habboub, Lenoir, Desjardins, 2012, p. 29).

Plus loin encore, cette théorie est basée non seulement sur la psychologie développementale de Piaget, mais aussi sur la dimension socioconstructiviste de l'apprentissage qui constitue le cœur des travaux de Vygotsky, ce qui renvoie nécessairement aux informations qui se relaient entre professionnels et c'est ce qui « laisse entendre un souci réel pour les interactions sociales intersubjectives » (Habboub, Lenoir, Desjardins, 2012, p. 29).

[12] Les travaux de ces trois chercheurs s'appuient sur une thèse de doctorat du premier chercheur : Habboub, qui a consacré à l'étude de la possibilité de l'implication de la didactique professionnelle dans le champ de la formation professionnelle et surtout aux métiers de l'enseignement. Les travaux de ces trois auteurs portent alors sur un nombre d'interrogations au regard du recours à la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement (Habboub, Lenoir, Desjardins, 2012).

Ce souci peut être expliqué par dire qu'à partir du moment où l'implication de la didactique professionnelle dans le champ de la formation tout particulièrement, se fait par une entrée par l'acte professionnel dont le fond est fait de la conceptualisation de ce que Vergnaud appelle « les connaissances-en-acte ». C'est dire que chaque acte professionnel est rattaché sur le plan cognitif à des données cognitives et que celles qui circulent dans les milieux de travail et de la formation ne sont pas toutes professionnelles ou formelles dans le sens de constituer un levier de développement professionnel, ou de respecter le cadre éthique et déontologique du métier. C'est pourquoi ces interactions intersubjectives constituent un réel souci et c'est pourquoi également Patrick Mayen affirme que « les idées et discours qui circulent dans les milieux de travail et de formation doivent aussi être objet de l'analyse et être objets de l'analyse de leurs situations par les professionnels » (Mayen, 2007).

En outre, le métier d'enseigner se distingue des autres métiers de service sur cette question de la dimension sociale, dans la mesure où les autres métiers de service ne font pas intervenir les facteurs sociaux dans leur contexte externe qui marque les rapports sociaux et les structures institutionnelles et c'est la raison pour laquelle le terrain de formation à ces métiers a toujours été en entreprise ou ce qu'on appelle en anglais « the workplace training ». Cependant, les enjeux sociaux du métier d'enseigner sont différents puisque la question des finalités occupe une place primordiale.

Et si, de surcroit, Pastré (2009) s'est appuyé sur la notion du « sujet capable » de Rabardel pour mettre l'accent, dans la perspective du développement des compétences, sur la malléabilité potentielle des êtres humains et leur capacité à développer leur capacité à agir, ce qui sous-entend les compétences de l'ordre de l'action qu'ils mettent en œuvre, cela reste insuffisant dans le champ éducatif. La raison concerne tout simplement la question des finalités de ces actions, c'est-à-dire de l'agir professionnel des enseignants et des apprenants, dans le cadre de la co-activité, qui doit être soulevée. En effet, la question des finalités est posée avec acuité dans tout système éducatif puisque c'est cette question qui définit par la suite les choix fixés par la Tutelle en matière des politiques éducatives, etc. Les trois chercheurs mentionnent par conséquent les ramifications qui se rattachent soit directement, soit indirectement à la dimension sociale du travail enseignant, de même que ses implications d'ordre politique, économique, idéologique, culturel, ethnique, etc.

D'ailleurs c'est la raison pour laquelle nous nous sommes attardé dans l'analyse des propos de nos informateurs sur cette question majeure de la dimension sociale du travail enseignant. Aussi, nous n'omettons pas de mentionner que cette question nous a beaucoup soucié puisque d'un côté, nos informateurs en ont beaucoup parlé et témoigné, donc nous ne pouvions pas ne pas l'inclure dans l'analyse des résultats vu que, prise comme variable de notre étude, son impact est conséquent sur les résultats de notre recherche. Et d'un autre côté, comme l'ingénierie didactique professionnelle est un champ tout récent, nous manquions régulièrement d'une assise théorique solide pour l'analyse de ces données, surtout par rapport à leur impact sur le déroulement de nos séances d'expérimentation. Cela dit, nous avons consacré dans toutes les grilles d'analyse thématique de nos données à travers les trois derniers chapitres, une thématique pour l'étude de l'impact de la dimension sociale et des facteurs y afférents sur le travail enseignant.

II. 03. Regard sur la formation des enseignants à l'ENS de Bouzaréah.

Notre travail porte sur l'apprentissage d'une activité professionnelle par un public spécifique, à savoir quatre enseignants stagiaires de français récemment diplômés de l'ENSB. Ainsi, dans cette partie, nous aborderons le contexte de leur formation, afin de mieux formuler des suggestions visant à améliorer la formation à la gestion de classe, en lien avec la formation professionnelle dispensée au sein de l'ENSB. Dans cette perspective, l'analyse du travail en vue de la formation doit être complétée par l'analyse de la formation en vue du travail et en lien avec celui-ci (Mayen, 2012, p. 14).

Cela nous permettrait également de voir se dérouler le processus expérientiel en référence à la formation des futurs enseignants à l'activité de gestion de classe afin de montrer en quoi notre démarche formatrice pourrait pallier certains manquements que nous avons déjà relevés lors de notre recherche de magister.

En outre, il convient de préciser que notre étude sur la formation des enseignants à l'ENSB s'appuiera sur certains concepts théoriques propres à ce domaine, notamment la professionnalisation, les compétences professionnelles et les référentiels de compétences. Par la suite, nous analyserons les modalités de formation en vigueur à l'ENS de Bouzaréah..

II. 03. 01. La professionnalisation de l'enseignement

Le terme de « professionnalisation » des enseignants devient un leitmotiv et ne cesse d'envahir tous les domaines de la formation professionnelle. En effet, le processus de professionnalisation vient alors en réponse aux nombreuses mutations socioculturelles, économiques, idéologiques,

voire même climatique auxquelles assiste le monde actuel. L'objectif étant de mettre l'école au diapason du nouvel ordre mondial où la mondialisation est partout. Ce mouvement caractérisé, entre autres, par « un effet de mode» (Fernagu-Oudet, 2004, p. 118) ne date pas d'hier comme nous le fait savoir Wittorski et comme en témoignent les dates des écrits sur cette notion. En effet, pour Wittorski, ce mouvement est apparu pour :

« Signifier des intentions variées : entre volonté d'un groupe d'individus partageant la même activité de s'organiser sur un marché libre, intention des institutions de ''faire bouger'' les salariés de manière à accompagner une flexibilité grandissante du travail et souhait de contribuer au développement des compétences des individus par la formation, tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation » (2008, p. 17).

Il appert que ce mouvement s'étale à la fois sur l'aspect économique, y compris les conditions de travail, et sur l'aspect développemental. Le premier aspect a plutôt trait à la professionnalisation du point de vue anglo-saxon alors que le deuxième concerne le point de vue francophone.

Nous pouvons relever dans cette définition que la professionnalisation apparaît soit dans le domaine des métiers libéraux afin de mieux organiser les pratiques d'un groupe de personnes partageant le même métier, ou soit pour intervenir sur la question des rémunérations (chez les Anglo-Saxons), ou pour optimiser la formation des individus en misant sur le développement des compétences professionnelles. Et pour ces deux derniers points, la professionnalisation aurait deux perspectives et deux objectifs différents selon qu'elle s'inscrit dans la tradition francophone ou celle anglo-saxonne.

II. 03. 01. 01. La notion de professionnalisation

Le terme professionnalisation est un terme polysémique et est à l'origine de plusieurs polémiques, c'est pourquoi nous en retiendrons uniquement les définitions qui nous sembleraient faire consensus avec les principes de la didactique professionnelle.

Ainsi, Marguerite Altet voit que « la professionnalisation se constitue par un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi par des pratiques en situation. » (Altet, 2001, p. 30). Cette définition nous renseigne sur le fait que la professionnalisation serait un ensemble de compétences mobilisées par un acteur afin d'effectuer une tâche précise puisque dire qu'elle est définie comme un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, est l'équivalent chez Vergnaud de la définition d'une personne compétente : elle « sait mobiliser

ses connaissances-en-acte » (Vergnaud, 1991). Il en résulte qu'une personne compétente ou plus précisément, un enseignant professionnel, est selon Altet, celui qui « sait mettre ses compétences en action dans toute situation. » (Altet, 2001, p. 30). On comprend de ce passage qu'un professionnel n'est pas seulement une personne qui a des compétences, mais qui les met sciemment en pratique. En outre, il est « l'homme de la situation » qui est capable de « réfléchir en action », de s'y adapter, de dominer toute situation inédite (Ibid., p. 30).

Pour Wittorski, la professionnalisation est définie comme « un processus visant le développement d'actions entendues comme la façon dont un individu agit dans une situation. Cette activité, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à lui attribuer une compétence. » (Wittorski, 2008, p. 32). Nous pouvons comprendre d'après cette deuxième définition que la professionnalisation est vue non comme un résultat, mais comme un processus. En effet, pour Wittorski, la professionnalisation serait les compétences mobilisées par un individu mis dans une situation de travail. Elle est aussi le fait pour un professionnel de réussir des activités de travail tout en développant davantage ses compétences professionnelles. Cette définition se rapporte beaucoup plus à la formation puisque c'est à ce niveau-là que les professionnels sont mis en situation de travail lors des stages pratiques, et que le développement des compétences professionnelles pour atteindre la professionnalisation se fait par la formation pratique. Wittorski parle également d'un autre point qu'on ne trouve pas dans la définition de Marguerite Altet, c'est celui de la légitimité de l'activité exercée qui fait allusion à la déontologie et l'éthique relatives aux activités de travail en question.

Nous trouvons encore une autre définition de la professionnalisation qui se rapproche de la définition du schème surtout dans l'approche compréhensive de l'activité enseignante. En effet, pour le courant cognitiviste, la plupart des savoirs que l'enseignant mobilise dans son travail restent inconscients, c'est pourquoi il faudrait analyser ces pratiques en fonction des schèmes d'action dont il dispose et au moyen de la verbalisation. Cette définition est celle de Beckers qui avance qu'un professionnel est « celui qui construit une organisation efficace de son action dans un type de situations qu'il considère comme semblables : c'est l'organisation de l'action professionnelle qui reste stable alors même que son exécution s'adapte aux caractéristiques de chaque situation rencontrée. » (Beckers, 2009, p. 04). L'organisation de l'action se fait au niveau cognitif sous forme de schèmes d'action qui restent invariables pour chaque classe de situation, mais lorsque des imprévus arrivent, des modifications de conduite y sont introduites par des processus d'inférence et d'adaptation pour faire face aux nouvelles caractéristiques des

imprévus. La professionnalisation débute alors lorsqu'un sujet entame le développement de ses structures cognitives de base en adaptation à chaque nouvelle situation en réfléchissant sur les modifications à apporter à sa conduite en fonction des imprévus qu'il rencontre, c'est pourquoi d'ailleurs Schön, (1983) affirme que « la pratique réflexive » chez un enseignant fait partie intégrante de sa professionnalité.

Nous dirons alors que la professionnalité d'un enseignant professionnel se construit au tout début par la construction de schèmes d'action pour chaque classe de situation. Ces schèmes sont traduits par des compétences à mettre en œuvre.

Ainsi, nous aborderons dans le point suivant les référentiels de compétences, qui regroupent, dans le cadre du métier d'enseignant, l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice de cette profession conformément aux exigences de la professionnalité. En d'autres termes, la professionnalisation des enseignants se concrétise par la mise en place d'un référentiel de compétences professionnelles. Ces compétences, répertoriées dans des portefeuilles de compétences, reflètent les diverses situations rencontrées par l'enseignant dans l'activité d'enseignement-apprentissage, pour lesquelles il doit maîtriser les compétences professionnelles requises.

II. 03. 01. 02. Un référentiel de compétences professionnelles des enseignants

Dans sa thèse de doctorat sur le référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie, N. Moussaoui (2018), et à travers les recherches documentaires qu'elle a effectuées sur les textes officiels relatifs à l'éducation en Algérie et sur les programmes et les documents d'accompagnement des enseignants de français du secondaire, nous fait savoir qu'en Algérie, il n'existe pas de référentiel de compétences pour les PES de français tout particulièrement. En effet, la chercheuse affirme que « les textes officiels ne prévoient pas un référentiel de compétences professionnelles qui aurait permis aux PES d'intégrer les principes inhérents à la réforme, les théories constituant les fondements des programmes en vue de les opérationnaliser sur le terrain. » (Moussaoui, 2018, p. 166).

Par ailleurs, il ne nous est pas possible dans cette logique de professionnalisation dans laquelle notre travail s'inscrit, de parler de professionnalisation, de compétences professionnelles, de formation professionnelle, etc. sans aborder les référentiels de compétences qui sont d'après plusieurs chercheurs un élément crucial dans le processus de professionnalisation des

enseignants puisqu'une relation étroite existe entre les compétences professionnelles de l'enseignant et sa professionnalité, note Perez-Roux (2012).

Par ailleurs, nous avons mentionné ci-haut que les référentiels de compétences s'étalent sur un nombre de compétences professionnelles que devrait avoir un enseignant pour être qualifié de professionnel. Nous précisons toutefois que chacune de ces compétences fait référence à une situation de travail que rencontre l'enseignant et lui permet d'agir sur elle. En effet, pour Paquay & al (2012) la compétence est « cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier…les compétences sont toutes à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique. »

Pour ce qui est du référentiel de compétences selon Foucher (2010), repris par Brassard (2012), « son but premier est de servir de référence, de guide, afin de permettre aux individus à qui il s'adresse de structurer leur développement professionnel. Il constitue une plate-forme mobilisante jouant un rôle sur le plan stratégique, opérationnel, fonctionnel, motivationnel ». L'on en comprend que l'essence des référentiels de compétences est d'ordre structurel dans le sens où ils permettent aux enseignants l'intelligibilité de leur développement professionnel d'autant plus que l'activité enseignante est faite de nombreuses situations toutes différentes les unes des autres, et est qualifiée, subséquemment, de complexe. Un référentiel de compétences intervient donc pour doter les enseignants de stratégies opérationnelles pour construire leur professionnalité de manière organisée et progressive en se penchant sur les différentes classes de situation. La professionnalité étant, rappelons-le, la construction liminaire des schèmes d'actions rudimentaires relatifs à une classe de situation de base, et une adaptation des actions pour faire face aux imprévus.

Pour notre part, et en l'absence d'un référentiel des compétences des enseignants de français du secondaire, nous avons pris la décision de travailler sur le référentiel de compétences élaboré par le MEQ[13] dans la mesure où d'après nos lectures et selon Paquay, ce document est le plus efficace et le plus clair également.

Le document en question répertorie douze compétences professionnelles relatives à différentes classes de situations du travail enseignant, que «l'enseignante ou l'enseignant doit avoir

[13] Ministère de l'Education du Québec

développé à des niveaux de maîtrise différents, selon qu'il est débutant ou expérimenté. »[14] Nous allons dans ce qui suit aborder en les expliquant ces différentes compétences :

[14] La formation à l'enseignement, Les orientations, Les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, 2001_00-1152. p. 27

- **Compétence N°1 :** Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Cette première compétence est en relation avec le volet didactique du travail enseignant. En effet, l'enseignant devrait être capable d'appréhender les objets de savoir qu'il enseigne en s'intéressant à l'histoire de ces savoirs et la manière dont on les a toujours enseignés. De plus, il devrait adopter une attitude « critique » et « interprétative » vis-à-vis de ces savoirs afin de pouvoir à la fois faciliter l'apprentissage de ces savoirs, mais aussi transformer sa classe en un espace d'échange culturel.

- **Compétence N°2** : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Après avoir appréhendé les savoirs à enseigner, il va falloir les enseigner et cela passe par la communication avec les apprenants. Il est par conséquent essentiel et primordial que l'enseignant sache transmettre et assurer une communication fluide et efficace avec ses apprenants. Il est donc appelé à être clair et correct dans sa façon de communiquer que ce soit à l'oral ou à l'écrit et ce dans les différents contextes et situations d'enseignement-apprentissage. Cette compétence non seulement elle permet à l'enseignant d'être efficace au niveau de la communication en appliquant correctement les codes de la communication écrite et orale, mais aussi d'enseigner ces codes à ses apprenants.

- **Compétence N°3** : Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Il est connu que les objets de savoir ni d'ailleurs les publics auxquels l'enseignant transmet ces objets de savoir ne sont les mêmes suivant le contexte socio-économique, culturel, etc. c'est pourquoi il va falloir pour l'enseignant de concevoir de façon intelligible et intelligente les situations d'enseignement-apprentissage en prenant en considération les caractéristiques propres à l'enseignement de chaque objet de savoir, et celles qui sont propres à chaque groupe-classe comme leurs centres d'intérêt par exemple.

- **Compétence N°4** : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. Chaque niveau d'études requiert de l'enseignant d'enseigner afin d'assurer leur apprentissage des contenus pédagogiques. Il lui est

demandé par conséquent d'avoir une feuille de route pour bien planifier l'enseignement de ces contenus en prenant en compte les caractéristiques des apprenants, mais aussi les objectifs pédagogiques fixés pour chaque contenu et qui se traduisent par les compétences visées dans le programme de formation et à installer chez les apprenants.

- **Compétence N°5** : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Et comme l'enseignement et l'apprentissage marchent de pair, la réussite de l'enseignement est fortement tributaire de la réussite de l'apprentissage afin que l'on puisse dire que cette co-activité a été réussie. Il est donc impératif de vérifier le degré d'assimilation des objets de savoir enseignés au fur et à mesure que l'activité d'enseigner se déploie. L'enseignant devrait alors disposer d'un panel varié de types d'évaluation (évaluation diagnostique, formative, sommative, etc.) et de les faire faire à ses apprenants, à la lumière des objectifs fixés pour chaque séance et séquence pédagogique, afin de s'assurer qu'ils arrivent à assimiler ces savoirs et à construire les compétences visées dans le programme de formation, mais aussi de pallier les manques ressentis chez ses apprentis ou manifestés par eux.

- **Compétence N°6** : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Cette compétence fait allusion à la dimension socioconstructiviste des activités pédagogiques et didactiques déployées par l'enseignant. Ce dernier devrait alors accorder une place importante à la socialisation de ses apprenants et ce en optant pour la planification et la supervision des activités du groupe-classe dans son ensemble. En effet, les différentes activités didactiques et pédagogiques se déroulent conjointement par la participation de tous, afin donc d'assurer un bon déroulement de ces activités, il est nécessaire que les différentes parties tiennent une conduite appropriée, caractérisée par le respect de tous, et c'est à l'enseignant de veiller sur le respect des règles garantissant la réussite de l'activité d'enseignement-apprentissage.

- **Compétence N°7** : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

Chaque groupe-classe est caractérisé par une certaine hétérogénéité puisque l'on retrouve au sein de chaque groupe-classe des apprenants qui ont des potentiels différents et ces hétérogénéités peuvent être parfois très palpables lorsque au sein d'une même classe, on

retrouve des apprenants surdoués et d'autres qui présentent de sérieuses difficultés d'apprentissage. Il est donc très important que l'enseignant soit capable de faire la part des choses en adaptant ses pratiques enseignantes aux besoins de ses apprenants afin de garantir la réussite de tout un chacun.

- **Compétence N°8** : Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

De nos jours, les technologies de l'information et des communications pour l'enseignement ou ce qui est appelé les TICE, sont présentes partout et l'enseignement ne fait pas l'exception. Ces moyens facilitent la planification des séances de cours, le suivi des apprenants, la communication avec les parents des apprenants, c'est pourquoi il devient incontournable de les intégrer dans tout processus d'enseignement-apprentissage ou de développement professionnel. L'enseignant est alors appelé à maîtriser l'utilisation de ces outils pour un meilleur rendement.

- **Compétence N°9** : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

La mission de l'école est dans la plupart des cas en relation avec la formation non seulement des apprenants, mais des citoyens, c'est pourquoi on retrouve que dans chaque Etat, des finalités sont fixées à ce dessein. L'atteinte de ces finalités ne peut se faire sans la participation et la coopération des différents partenaires de l'école à commencer par les parents des apprenants jusqu'à arriver aux partenaires sociaux comme les associations culturelles, etc. L'enseignant devrait par conséquent assurer cette coopération en collaborant et en coordonnant ses actions avec celles de ses partenaires.

- **Compétence N°10** : Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce , en fonction des élèves concernés.

Au niveau micro de la coopération avec les partenaires de l'école, cette dernière se fait avec les différents membres de l'équipe pédagogique qui se réunit pour discuter des différents points relatifs à la réussite de l'activité d'enseignement-apprentissage. L'enseignant, à ce niveau-là, devrait alors collaborer avec les membres de cette équipe pour arriver à définir les voies et moyens permettant la réalisation des tâches pédagogiques mais aussi l'atteinte des objectifs

fixés en mettant en place une feuille de route en collaboration avec ses partenaires de l'équipe pédagogique.

- **Compétence N°11** : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

La compétence précédemment citée nous amène parler d'une autre compétence qui en est dépendante. C'est celle de s'engager dans un processus de développement professionnel sur deux voies possibles : individuelle et collective. Pour la voie individuelle, l'enseignant devrait être dans la logique de se former « tout au long de la vie » en faisant ses propres lectures et en actualisant ses connaissances pédagogiques et didactiques par un recourt aux TIC par exemple puisque, comme nous l'avons déjà vu au niveau de la compétence relative à l'utilisation des TIC, ces outils peuvent assurer le développement professionnel des enseignants. En ce qui concerne la voie collective, l'enseignant devrait être dans la logique socioconstructiviste de l'apprentissage, en échangeant ses savoirs, savoir-faire, et savoir-être avec ses collègues, mais aussi de les écouter parler de leurs propres compétences, savoirs, savoir-faire, etc.

- **Compétence N°12 :** Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Pour la dernière compétence, elle concerne le volet éthique et déontologique du métier d'enseignant puisque comme nous le savons, il existe dans chaque système éducatif, une charte qui définit le cadre éthique et déontologique dans lequel devrait s'exercer le métier d'enseignant et à chaque enseignant d'en prendre connaissance et de l'appliquer.

Quelques commentaires

Il convient de souligner que ce référentiel de compétences ne détaille pas les déclinaisons spécifiques de chaque compétence qui le compose, ni les descriptions de leur mise en œuvre. Ces aspects relèvent en effet de la formation initiale et continue, laquelle permet aux enseignants de mieux appréhender l'application concrète de ces compétences. Ces dernières, selon les travaux de Paquay et al. (2012), constituent « un ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier… les compétences sont à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique. »

De notre côté, nous nous efforcerons, dans les deux sections pratiques de ce deuxième chapitre ainsi que dans celles du troisième chapitre, d'examiner plus en détail les correspondances possibles entre les douze compétences constituant le référentiel et les savoirs, savoir-faire et

savoir-être mobilisés dans les activités réelles d'enseignement-apprentissage des enseignants formateurs de français. Cette démarche nous permettra d'explorer des pistes pour l'élaboration d'un référentiel de compétences.

Nous allons, dans le point suivant, nous intéresser à la formation initiale de ces enseignants et aux modalités de leur formation pour avoir une conclusion sur le type d'enseignant à former au sein de l'ENS d'Alger, à l'ère de la professionnalisation du secteur éducatif.

II. 03. 02. La formation des enseignants

Dans cette partie, nous allons nous attarder sur le contexte de la formation en poursuivant un double objectif : étudier et analyser ce contexte à la lumière des recommandations des nouvelles démarches formatrices en vigueur dans le cadre de la professionnalisation ; et réfléchir sur les perspectives de l'amélioration de ce dispositif à l'issue de notre expérimentation.

Cette partie fait état des études menées sur la formation professionnelle des enseignants et plus spécifiquement sur le processus de construction et de développement de leurs compétences professionnelles grâce à la déclinaison en deux volets théorique et pratique de leur formation initiale. Et même si nous savons déjà, d'après les écrits recensés, que la didactique professionnelle met plutôt l'accent sur l'importance de la formation pratique dans la construction des invariants opératoires et leur rôle dans l'installation des compétences professionnelles chez les enseignants stagiaires.

Nous parlerons dans un premier temps de la formation initiale des enseignants de français à l'ENS d'Alger avec une mention particulière à la fois pour le stage pratique comme étant le volet pratique de cette formation qui garantit la construction des invariants opératoires ; et pour la relation qui existe entre les savoirs des modules professionnalisants et la formation de ces invariants. Nous parlerons également du métier d'enseignant en référence à la NAME[15] et à la didactique professionnelle.

II. 03. 02. 01. La formation des enseignants

A l'ère actuelle de la formation au métier d'enseigner, la tendance est à la professionnalisation. Il s'agit selon Wittorski (2008), « d'une généralisation de la professionnalisation de la formation dans laquelle la "norme" devient la visée professionnalisante de l'offre de formation. ». Cependant, il ne manque pas de différencier entre formation professionnelle de celle

[15] Nomenclature Algérienne des Métiers et des Emplois. Elle sert à codifier les différents métiers et professions en Algérie et à en présenter la définition et les compétences qu'ils requièrent.

professionnalisante. En parler ici nous aidera à savoir dans quelle partie se situe la formation des enseignants à l'ENSB :

- La formation professionnelle est basée sur la transmission des savoirs d'action de provenances variées, c'est-à-dire qu'elle permet aux enseignants formés d'avoir un aperçu des conduites à tenir face à différentes situation de leur travail. Ses critères de réussite se rapportent alors à l'efficacité ;

- La formation professionnalisante quant à elle, est basée aussi sur les savoirs d'action afin que les enseignants professionnels développent des conduites à tenir face à quelques situations de travail, mais les critères de réussite ici se rapportent à la légitimité de ces savoirs d'action, une légitimité accordée par le groupe de professionnels exerçant cette profession.

II. 03. 02. 02. La formation des enseignants à l'ENS d'Alger

En Algérie, la formation initiale des enseignants est assurée par, entre autres, ce qui est communément appelé les ENS[16]. Cette formation s'organise selon les instructions émanant du décret exécutif N° 84-206 du 18 août 1984.

II. 03. 02. 02. 01. Les offres de formation

Parmi les importantes offres de la formation actuelle des enseignants, nous pouvons dénombrer : la formation des professeurs d'arabe et de français pour l'école primaire (PEP) ; la formation des enseignants d'arabe, de français, d'anglais, d'histoire-géographie et de tamazight pour le moyen (PEM) ; et celle des enseignants du secondaire (PES) des matières suivantes : arabe, français, anglais, histoire-géographie, tamazight et philosophie. Toutes ces offres de formation sont sanctionnées à la fin de la formation par un diplôme d'enseignement. La formation s'échelonne pour chacune de ces trois offres, respectivement sur trois années pour les enseignants de l'école primaire (PEP), quatre années pour les enseignants du moyen (PEM) et sur cinq années pour les enseignants de secondaire.

II. 03. 02. 02. 02. Les Missions de l'école

L'esprit de la formation des enseignants dans les Ecoles Normales Supérieures est défini par les deux articles 06 et 07, précisant, respectivement, les missions de l'école sur le plan de la formation académique et pédagogique et sur celui de la recherche scientifique :

[16] École Normale Supérieure. Le fonctionnement et la gestion de ces écoles se font hors université Article 1er. En application des dispositions de l'article 38 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999.

L'article 06 : En matière de formation supérieure, l'école a pour mission fondamentale, dans son (ou ses) domaine (s) de vocation :

- d'assurer la formation de cadres hautement qualifiés ;

- d'initier les étudiants aux méthodes de recherche et d'assurer la formation par et pour la recherche ;

- de contribuer à la production et à la diffusion du savoir et des connaissances, à leur acquisition et leur développement ;

- de participer à la formation continue.

L'article 07 : En matière de recherche scientifique et de développement technologique, l'école a pour mission fondamentale dans son (ou ses) domaine (s) de vocation :

- de contribuer à l'effort national de recherche scientifique et de développement technologique, et de promouvoir le développement des sciences et des techniques ;

- de participer au renforcement du potentiel technique national ;

- de valoriser les résultats de la recherche scientifique et de diffuser l'information scientifique et technique ;

- de participer au sein de la communauté scientifique internationale à l'échange des connaissances et à leur enrichissement.

Et vu le décret n° 81-245 du 5 septembre 1981 portant statut-type de l'école normale supérieure, modifié et complété, un ensemble de textes pris pour son application ;

- d'assurer la formation de professeurs de l'enseignement secondaire ;

- de participer au recyclage et au perfectionnement des personnels enseignants en exercice dans les établissements d'enseignement secondaire et technique et les instituts de formation relevant du ministère de l'éducation et de l'enseignement fondamental ;

- d'assurer la promotion des personnels enseignants en exercice dans les établissements d'enseignement fondamental ;

- de contribuer au développement de la recherche scientifique, dans le domaine pédagogique notamment, en vue de l'amélioration constante des programmes et du perfectionnement des méthodes et de moyens pédagogiques.

II. 03. 02. 02. 03. Organisation Pédagogique

L'École Normale Supérieure de Bouzaréah assure la formation des enseignants au profit de l'Éducation Nationale. Elle compte actuellement six (06) Départements pédagogiques :

- **Le Département de Langues et Littérature Arabes,**
- **Le Département de Langue Anglaise,**
- **Le Département d'Histoire-Géographie,**
- **Le Département de Philosophie,**
- **Le Département de Tamazight.**
- **Le Département de Langue Française,**

Nous allons nous attarder sur l'organisation pédagogique du département de français puisque nous travaillons sur la formation à l'activité de gestion de classe pour les PES de français. Ce département a donc pour missions de :

- former des enseignants de français pour les trois paliers éducatifs : primaire, moyen et secondaire ;
- contribuer à la recherche scientifique dans les domaines de la langue et de l'enseignement.

Ainsi, il y est proposé une formation en didactique, en linguistique, en littérature et en sciences de l'éducation. Nous y trouvons aussi une large gamme d'enseignements dans ces domaines en assurant, en parallèle la remise à niveau et l'actualisation des connaissances en langue française. Pour l'objectif principal de la formation qu'il offre aux futurs enseignants de français, il s'agit « de faire acquérir aux futurs enseignants des connaissances et un savoir-faire. » [17]Nous notons alors qu'aucune mention n'est faite pour la notion de professionnalisation ni pour les compétences professionnelles auxquelles il est fait partiellement allusion à travers deux de leurs composantes : les connaissances et les savoir-faire (Paquay & al, 2012).

II. 03. 02. 02. 04. La formation des enseignants

Le département prend en charge la formation des professeurs d'enseignement primaire, moyen et secondaire pour le compte du ministère de l'Education. Pour ce qui est de la formation des

[17] D'après le site de l'École normale supérieure de Bouzaréah, consulté le 06-07-2018 à 10h45 min

enseignants de français du secondaire, nous nous référons aux informations communiquées sur le site de l'ENS de Bouzaréah :

II. 03. 02. 02. 05. Sur le plan des connaissances :

La formation sur le plan des connaissances en relation avec les trois domaines suivants : l'étude de la littérature ne porte pas seulement sur le champ littéraire français mais elle prend également en charge l'émergence d'une littérature francophone en Algérie et au tiers-monde. Elle vise à développer une lecture critique des textes et à comprendre les œuvres dans leurs contextes culturels, esthétiques, idéologiques.[18]

L'étude de la linguistique aborde les conceptions théoriques de l'analyse de la langue depuis le structuralisme jusqu'à la pragmatique en passant par la sociolinguistique et elle prend en charge les différents niveaux d'analyse : syntaxe, lexique, phonétique, sémiologie, etc. Son objectif est de faire acquérir aux étudiants les différentes méthodes d'analyse de la langue y compris en milieu plurilingue (linguistique contrastive).

L'étude des sciences de l'éducation vise à faire acquérir aux étudiants les connaissances en psychologie nécessaire pour la prise en main de la classe et l'établissement d'une relation pédagogique avec les élèves susceptibles de favoriser la transmission du savoir.[19]

Nous pouvons dès lors constater que les connaissances destinées aux futurs enseignants couvrent un large éventail comprenant la transmission d'une variété de connaissances littéraires, linguistiques, didactiques et pédagogiques dispensées à travers plusieurs modules. Ces connaissances contribuent à la formation de l'enseignant professionnel en lui permettant d'acquérir certaines des caractéristiques qui lui sont attribuées. En effet, selon Paquay (2012, p. 08), s'appuyant sur les travaux d'Altet (2010), l'enseignant professionnel se distingue notamment par « une base de connaissances liées à l'agir professionnel et une aptitude à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, ainsi que de ses actes et compétences ». Autrement dit, les connaissances de l'enseignant et sa capacité à les transmettre constituent une compétence didactique essentielle dans l'exercice de son métier.

Néanmoins, il se trouve d'après les résultats de notre recherche de magister (Saadi, 2018), que malgré l'acquisition par l'enseignant sortant de l'ENS des connaissances en linguistique et en littérature, sauf qu'il se révèle relativement difficile de les ré-exploiter à bon escient dans des

[18] Ibid.
[19] Ibid.

activités réelles d'enseignement-apprentissage. Aussi, la recherche réalisée par notre collègue Bouchemel (2018) montre que l'étude du genre littéraire « le théâtre » à l'ENS, ne garantit pas que les futurs enseignants soient capables d'enseigner ce même genre en 2ème année du secondaire puisqu'ils n'y ont pas été suffisamment initiés. Autrement dit, ces enseignants ne sont arrivés qu'à acquérir des savoirs déclaratifs sur ce genre littéraire, mais non pas à développer des compétences professionnelles relatives à son enseignement. Cela montre alors l'absence de liens entre les connaissances dispensées à l'ENS et la manière de les ré-exploiter plus tard sur le terrain, pourtant le plan de formation de ces enseignants met l'accent sur l'acquisition à la fois des connaissances, mais aussi des savoir-faire.

II. 03. 02. 02. 06. Sur le plan du savoir-faire

Nous nous référons toujours au site officiel de l'ENS pour reprendre les missions de cette école sur le plan de l'acquisition des savoir-faire :

Les enseignements en didactique proposent des contenus en matière de méthodologie et de méthodes de FLE (français langue étrangère) mais également des outils de travail directement liés à la pratique actuelle de l'enseignement-apprentissage du français dans le moyen et le secondaire.[20]

Pour ce qui est des modules de didactique qui concernent essentiellement la manière d'enseigner le français au secondaire, et toujours selon les résultats de notre recherche de magister, ces modules sont facilement réinvestis sur le terrain tant que leur enseignement se fait en étroite relation avec le travail réel des enseignants, de sorte qu'ils permettent aux futurs enseignants de mieux être orientés et guidés afin qu'ils développent des compétences de l'ordre de l'action, en relation avec l'enseignement du français. Le module de didactique disciplinaire par exemple, se fait directement en étroite relation avec les méthodes d'enseignement du français au secondaire, il propose aux étudiants, à travers des cours magistraux et des travaux dirigés, des activités pratiques en relation avec les méthodes d'enseignement du français.

En outre, ce même module a lieu en fin de formation qui coïncide avec le déroulement du stage pratique qui lui aussi relève des savoir-faire à faire à développer chez les futurs enseignants :

Parallèlement à ces enseignements, des stages pratiques sont organisés en collaboration avec le Ministère de l'éducation. Ces stages permettent aux futurs enseignants formés par le

[20] Ibid.

département de mettre en pratique les connaissances acquises et de se familiariser avec la réalité du terrain.[21]

II. 03. 02. 02. 07. Quelques commentaires sur le plan de formation initiale

Nous arrivons à ce stade à soulever une question très pertinente par rapport au stage pratique qu'effectuent les futurs enseignants lors de la dernière année de leur formation. Cette question concerne essentiellement la durée de ce stage qui, en s'étalant sur un mois uniquement, scindé en deux quinzaines, est jugé insuffisant par plusieurs enseignants sortants de l'ENS dans la mesure où cette durée ne leur permet pas d'être confrontés à toutes les situations de travail. En outre, en ce qui concerne la construction et le développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants, ou du moins, d'un savoir-faire, relatif aux techniques de l'activité de gestion de classe, nous pouvons considérer deux aspects de la formation initiale qui garantissent le développement de ces compétences. Nous pouvons avancer vis-à-vis de l'alternance entre théorie et pratique, que programmer ce stage, relevant essentiellement de la formation pratique, en fin de cycle alors que le cours de la gestion de classe, relevant lui de du volet théorique de cette formation et dispensé dans le mode de psychologie sociale et scolaire, est dispensé en quatrième année, entrave le développement desdites compétences. La raison en est que la durée qui sépare la formation théorique de la formation pratique est très considérable ce qui empêche la construction des schèmes d'action de cette activité (Saadi, 2018).

En outre, nous pouvons, pour mieux étayer nos propos, nous référer à la recherche faite sur la place et le rôle des stages pratiques dans la formation initiale des enseignants par les deux chercheuses Zoubida Rabahi-Senouci et Nouria Benghabrit-Remaoun (2014, p. 66), et dont la conclusion était de dire que « la place accordée au terrain reste minorée. Les stages sont encore considérés comme une étape de fin de cursus, ne représentant pas d'enjeu majeur et n'exigeant pas encore l'attention qu'ils méritent, en tant que dimension incontournable d'une formation initiale professionnalisante. »

Aussi, cette même recherche a abouti à d'autres conclusions par rapport à la qualité de l'encadrement par les maîtres formateurs et l'assiduité des enseignants stagiaires. En effet : « le dispositif reste cependant soumis à des facteurs aléatoires tels que les absences des stagiaires et les grèves répétitives, réduisant le volume horaire global annuel des stages pratiques à moins

[21] Site de l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah.

de 80 heures. La part accordée au terrain est par conséquent dérisoire au vu des enjeux d'une formation professionnalisante. » (Ibid., p. 70).

Il apparait clairement d'après toutes ces recherche ayant pointé du doigt les défaillances de la professionnalisation de la formation initiale des enseignants, que l'état actuel de cette formation est loin de lui permettre d'être sur la voie de la professionnalisation. Nous nous demandons cependant pourquoi les décideurs ne se servent pas de ces recherches afin de réorganiser l'architecture des enseignements dispensés dans ces écoles et pour y effectuer des remaniements organisationnels portant essentiellement sur l'alternance entre les deux volets théorique et pratique. Il s'avère urgent en effet d'accorder à ce dernier une durée plus conséquente afin de permettre aux futurs enseignants de mieux se familiariser avec le terrain de leur travail et minimiser leur sentiment d'incompétence, une fois sur poste, surtout à l'égard de l'activité de gestion de classe.

Cela nous amènera par la suite à voir le point relatif à la recherche scientifique au sein des ENS et son rôle dans le développement de nouvelles pratiques pédagogiques.

II. 03. 02. 02. 08. La recherche scientifique

Nous avons vu dans les deux articles 06 et 0 que parmi les missions de l'ENS, il y en avait celles qui portaient sur le développement et la promotion de nouvelles pratiques pédagogiques à travers la recherche scientifique dans ce champ de la pédagogie. Nous allons voir maintenant ce qu'il en est réellement en considérant les laboratoires de recherche scientifique dont dispose l'ENS et leur domaine de spécialisation.

II. 03. 02. 02. 09. Les laboratoires de recherche

Le texte relatif à ces laboratoires sur le site officiel de l'ENS de Bouzaréah montre que cette dernière dispose actuellement de cinq laboratoires de recherche conformément au décret 99-244 du 31 octobre 1999, fixant les règles de création, d'organisation et de fonctionnement d'un laboratoire de recherche. Ces laboratoires bénéficient ainsi d'une autonomie financière et d'une autonomie de gestion (le directeur du laboratoire est ordonnateur principal de son budget de fonctionnement alloué par le FNR). Chaque laboratoire est constitué d'au moins quatre équipes de recherche.

Nous constatons pour notre part, qu'il y a à ce niveau, un décalage palpable entre à la fois les missions de l'École normale supérieure et la spécialisation de ces laboratoires de recherche, du moins en parlant du laboratoire affilié au Département de français. En effet, nous pouvons lire

sur ce même site que ce laboratoire de linguistique et de sociodidactique du plurilinguisme, appelé LISODIP, « s'intéresse aux situations dans lesquelles le français est en contact avec d'autres langues et tentera de montrer que les pratiques linguistiques plurilingues sont présentes dans le contexte algérien, non seulement en milieu socioprofessionnel mais aussi en milieu d'apprentissage. »[22] Cependant, en ce qui concerne les missions de l'ENS, il n'y a pas de véritables objectifs « de contribuer au développement de la recherche scientifique, dans le domaine pédagogique notamment, en vue de l'amélioration constante des programmes et du perfectionnement des méthodes et de moyens pédagogiques. » Puisque dans ce texte de loi, les autorités compétentes mettent clairement l'accent sur le développement et l'amélioration des méthodes didactique et pédagogique.

II. 03. 02. 02. 10. La formation à la gestion de classe

Pour la formation des futurs enseignants à la gestion de classe, ces derniers bénéficient au cours de leur formation initiale de plusieurs modules touchant à plusieurs aspects de cette activité : psychologique, pédagogique, organisationnel, législatif, etc. Aussi, cette formation se fait en rapport aux deux volets : théorique et pratique. Pour le plan théorique, les futurs enseignants font plusieurs modules de la première à la quatrième année : introduction aux sciences de l'éducation, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, psychopédagogie et psychologie sociale et scolaire. En ce qui concerne le cours relatif à la gestion de classe, il se fait dans le module de psychologie sociale et scolaire. Cependant, pour nombre d'étudiants ayant été formés à l'ENS de Bouzaréah, ces modules se font la plupart du temps sous forme d'exposés qu'ils doivent eux-mêmes élaborer, remettre aux enseignants pour correction, afin de les présenter devant leurs collègues. De plus, ces modules se font bien avant la formation pratique, ce qui fait qu'ils ne conceptualisent pas les savoirs dispensés dans ces modules. Aussi, le rapport au savoir qu'ils ont par rapport à ces modules étant utilitariste scolaire, ils n'arrivent pas à développer des schèmes d'action relatifs à l'activité de gestion de classe sur la base de ces savoirs (Saadi, 2018).

En termes de didactique professionnelle, le cours de la gestion de classe est considéré, dans le cadre de l'analyse du travail, comme la tâche prescrite puisqu'il y est indiqué aux futurs enseignants, ce qu'ils devraient faire afin de conduire leurs classes. C'est pourquoi nous allons dans ce qui suit, analyser ce cours, c'est-à-dire la tâche prescrite de l'activité de gestion de classe afin d'en tirer quelques composantes fonctionnelles qui pourrait nous servir dans l'élaboration des contenus du cours de cette même activité.

[22] Site de l'ENS : www.ensb.dz

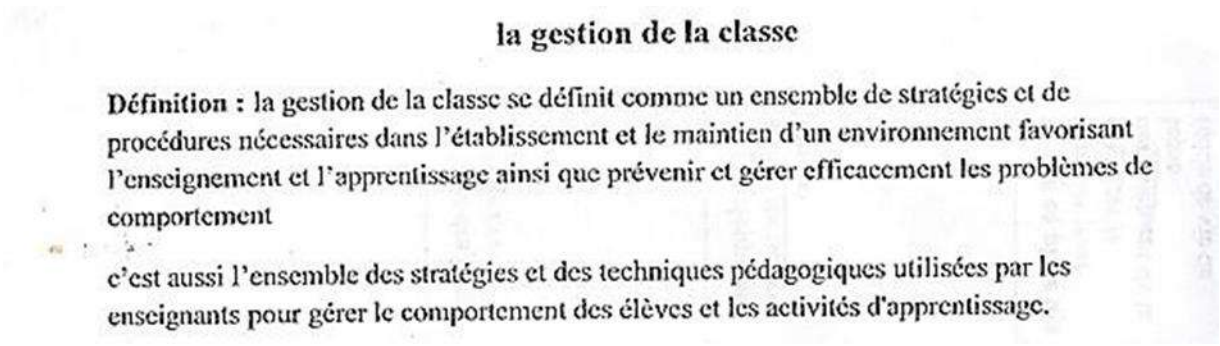
Le constat de départ est que lorsque ces étudiants sont en stage, ou lorsqu'ils débutent dans le métier, ils rencontrent plusieurs difficultés pour assurer une liaison entre les connaissances académiques dispensées dans ce cours et les situations réelles de travail. Autrement dit, ils ont du mal à réinvestir ces connaissances sur le terrain. C'est pourquoi nous allons dans ce qui suit, analyser les connaissances académiques du cours de la gestion de classe.

Ce cours est dispensé en quatrième année de licence, c'est-à-dire une année avant que les futurs enseignants ne partent en stage. Cette durée d'une année empêche la formation des schèmes conceptuels de l'activité de gestion de classe puisque la construction de ces schèmes requiert un apprentissage immersif répété : « faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation

[…] jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte. » (Raynal, Rieunier, 2003, p. 46).

II. 03. 02. 03. L'analyse du cours de la gestion de classe

Afin de bien mener l'analyse de ce cours, nous allons procéder de manière fragmentaire en abordant, tout à tour, les différents éléments qui le constituent. On entame tout d'abord la définition.



la gestion de la classe

Définition : la gestion de la classe se définit comme un ensemble de stratégies et de procédures nécessaires dans l'établissement et le maintien d'un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage ainsi que prévenir et gérer efficacement les problèmes de comportement

c'est aussi l'ensemble des stratégies et des techniques pédagogiques utilisées par les enseignants pour gérer le comportement des élèves et les activités d'apprentissage.

Image 05 : la définition de la gestion de classe.

Nous pouvons constater que l'activité de gestion de la classe est définie ici par rapport, d'un côté, aux stratégies et aux procédures qu'elle requiert en vue de réaliser deux principaux objectifs : l'établissement et le maintien d'un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage ; et la prévention et la gestion efficace des problèmes de comportement. Nous remarquons dès lors que cette définition porte sur les stratégies mises en pratique pour gérer les apprentissages, c'est le côté didactique ici ; et les comportements des élèves qui renvoient au côté pédagogique, tout en mettant l'accent également sur le caractère préventif des

comportements déviés. Or, nous savons déjà que le mot stratégie renvoie à une vision globale, ou un plan d'action général, fait sur le long terme par la mise en œuvre d'un ensemble de moyens et outils, pour atteindre des objectifs fixés au préalable. Il en ressort que cette définition est faite de manière générale dans la mesure où elle ne détaille pas les ficelles de la mise en œuvre de ces stratégies. En effet, si nous nous permettons ici de nous référer aux entretiens compréhensifs conduits auprès des enseignants formateurs, nous pouvons dire que cette définition est lacunaire dans la mesure où elle ne recouvre pas tous les aspects relatifs aux différentes composantes fonctionnelles de cette activités (la gestion du temps, de l'espace, etc.) et encore moins, les différentes périodes sur lesquelles elle s'étale. En effet, la gestion de cette activité diffère particulièrement suivant les types de séance et d'activités pédagogiques que l'enseignant est appelé à exécuter tout au long de l'année. En outre, nous nous sommes permis d'émettre un tel jugement puisque même dans la suite du présent cours, il n'est pas fait mention de la manière de gérer ces différentes composante fonctionnelles que le futur enseignant est appelé à exécuter tout au long de l'année.

La gestion efficace de la classe crée un environnement qui est propice à l'enseignement et à l'apprentissage, elle est la plus importante - et la plus difficile - compétence qu'un nouvel enseignant doit maîtriser. Même les enseignants chevronnés se retrouvent souvent face à un étudiant - ou une classe entière - qui conteste leurs compétences de gestion établies et les oblige à trouver de nouvelles façons de faire face à des situations de classe, par contre la gestion de classe inefficace crée souvent le chaos.
La gestion de classe nécessite que l'enseignant planifie, implante, évalue, améliore et maintien une gestion de classe efficace à travers leur profession. La gestion de classe compréhensive implique, non-seulement répondre aux problèmes qui se présentent de manière efficace, mais qui prévient ce genre de problèmes. Ils devront comprendre et mettre en pratique bon nombre de compétences.

Image 06 : la suite de la définition de la gestion de classe.

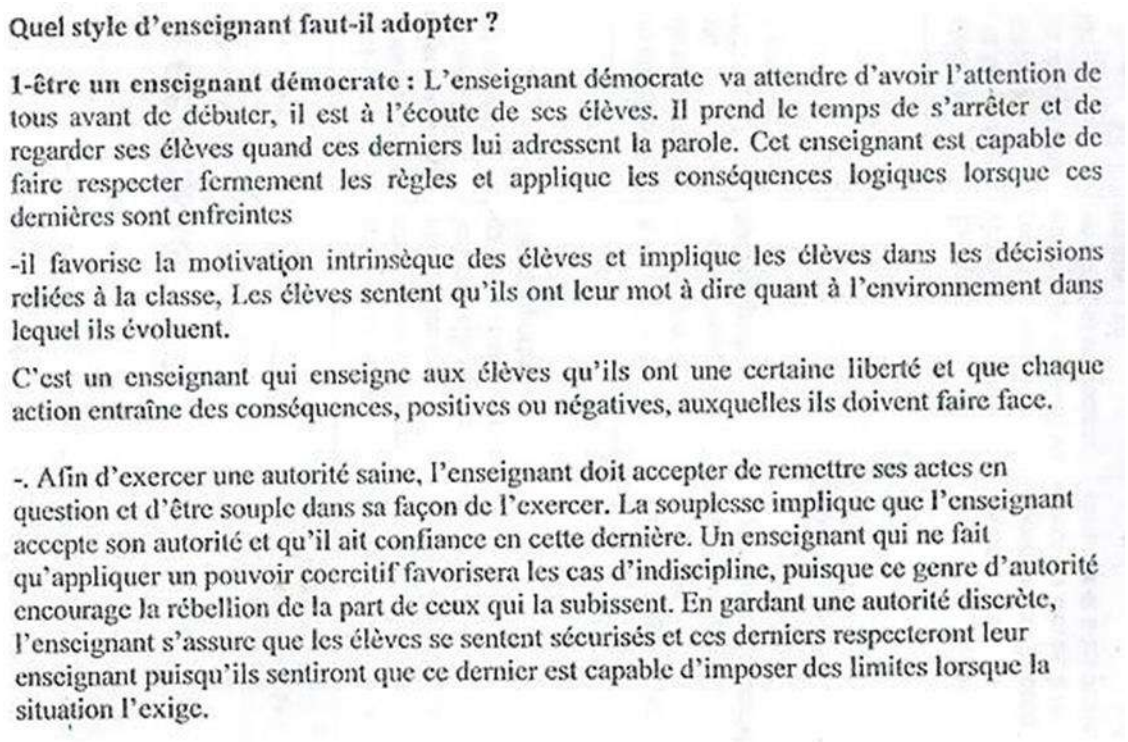
Pour la suite de cette définition, il est question de quelques actions que l'enseignant est appelé à mettre en œuvre (planifier, implanter, évaluer, etc.) afin d'arriver à la mise en place d'une stratégie globale de sa gestion de classe, sans toutefois en donner plus de détails. De plus, même s'il est clairement fait allusion à l'importance de la compétence réflexive de l'enseignant dans la prévention, mais aussi la modification et l'adaptation de son mode opératoire pour gérer, mais aussi prévenir quelques imprévus, sauf que rien n'est dit concrètement de cette compétence et encore moins de sa construction et de sa mise en place.

Or, nous savons déjà que le contexte de travail des enseignants est caractérisé par sa grande pluralité en raison des différences d'ordre social, culturel voire même idéologique existant dans les différentes parcelles géographiques de l'Algérie, ce qui démontre encore plus la nécessité de la formation des futurs enseignants à la réflexivité en vue de s'adapter à leur contexte de travail. Nous avions déjà vu que le contexte de travail faisait partie des éléments contextuels pouvant influencer la formation de l'expérience des enseignants (Fernagu-Oudet, 2004, p. 46)

II. 03. 02. 03. 01. Les styles d'enseignant

Le deuxième point auquel nous allons nous intéresser concerne le style d'enseignant à adopter dans l'activité d'enseigner de façon générale et celle d'apprendre de façon plus particulière.

Le premier style est dit « l'enseignant démocrate ». Il est donc à rappeler que le mot style renvoie ici, en matière de didactique professionnelle, au mode opératoire. Nous constatons alors qu'il est fait étalage dans cette partie de nombreuses caractéristiques du style d'enseignant démocrate, c'est-à-dire que, toujours en termes de didactique professionnelle, ces caractéristiques renvoient en grande partie à la formation du modèle opératif du futur enseignant. Mais à partir du moment où aucune liaison n'est faite avec le volet pratique de la formation à l'activité de gestion de classe, la formation du modèle opératif ne pourra nullement avoir lieu, car ces deux modèles nécessitent pour leur formation d'être inscrit dans une logique de formation par alternance entre volet théorique et volet pratique. C'est cette alternance seulement qui est en mesure de garantir la transformation des concepts épistémiques en des concepts pragmatiques adaptés au contexte du travail, mais aussi aux caractéristiques individuelles de chaque enseignant.



Quel style d'enseignant faut-il adopter ?

1-être un enseignant démocrate : L'enseignant démocrate va attendre d'avoir l'attention de tous avant de débuter, il est à l'écoute de ses élèves. Il prend le temps de s'arrêter et de regarder ses élèves quand ces derniers lui adressent la parole. Cet enseignant est capable de faire respecter fermement les règles et applique les conséquences logiques lorsque ces dernières sont enfreintes

-il favorise la motivation intrinsèque des élèves et implique les élèves dans les décisions reliées à la classe, Les élèves sentent qu'ils ont leur mot à dire quant à l'environnement dans lequel ils évoluent.

C'est un enseignant qui enseigne aux élèves qu'ils ont une certaine liberté et que chaque action entraîne des conséquences, positives ou négatives, auxquelles ils doivent faire face.

-. Afin d'exercer une autorité saine, l'enseignant doit accepter de remettre ses actes en question et d'être souple dans sa façon de l'exercer. La souplesse implique que l'enseignant accepte son autorité et qu'il ait confiance en cette dernière. Un enseignant qui ne fait qu'appliquer un pouvoir coercitif favorisera les cas d'indiscipline, puisque ce genre d'autorité encourage la rébellion de la part de ceux qui la subissent. En gardant une autorité discrète, l'enseignant s'assure que les élèves se sentent sécurisés et ces derniers respecteront leur enseignant puisqu'ils sentiront que ce dernier est capable d'imposer des limites lorsque la situation l'exige.

Image 07 : les styles d'enseignant à adopter dans l'activité de gestion de classe.

Compte tenu du fait que l'explication du deuxième style de l'enseignant « autoritaire » est menée de la même façon que celle de l'enseignant « démocrate », nous n'allons pas nous attarder là-dessus. Cependant, nous nous demandons si les futurs enseignants sont en mesure de conduire leurs classes rien qu'en se basant sur ces savoirs surtout lorsque l'on sait que les situations d'enseignement-apprentissage sont des situations caractérisées par la multitude de leurs classes de situations et par leur très grande variabilité. Ne serait-il pas simpliste de former les futurs enseignants à une activité aussi complexe et compliquée que celle de la gestion de classe en se basant uniquement sur des savoirs théoriques sans aucune liaison avec la formation pratique, ni d'ailleurs avec la formation à la réflexivité et à l'analyse des pratiques professionnelles (APP), deux modalités de formation très essentielles pour le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants.

				Ne répond pas aux exigences
a) Crée des liens positifs avec les élèves	Favorise les interactions positives en faisant preuve d'ouverture, de bienveillance, de respect et de justice dans ses relations avec tous les élèves	Est juste et respectueux envers les élèves et leur enseigne des aptitudes à la vie en société qui sont utiles	Est juste et respectueux envers la plupart des élèves et leur rappelle souvent qu'ils doivent avoir un bon comportement	Est parfois injuste et manque de respect pour les élèves de la classe
b) Développe un climat de respect mutuel	Etablit un climat dans sa classe et dans l'école où le respect de tous est la priorité et crée une ambiance dans laquelle l'apprentissage est la priorité et n'est jamais perturbé	Etablit un climat où le respect de tous et est la priorité où l'apprentissage est rarement perturbé	A le respect de certains élèves l'apprentissage est souvent perturbé	Est peu respecté par les élèves et l'apprentissage est régulièrement perturbé
c) Met en place des routines pour encadrer le déroulement de la leçon (code de vie de l'école, de la salle de classe)	Enseigne de façon explicite et met en place de bonnes routines dans la classe dès le début et les élèves les respectent tout au long de l'année	Met en place des routines et fait en sorte que les élèves les respectent tout au long de l'année	Essaye d'habituer les élèves à suivre des routines, mais bon nombre de ces routines ne sont pas respectées ou mises en application	N'enseigne pas de routines et est constamment à courir après les élèves, à les menacer et à les punir
d) Responsabilise les élèves afin qu'ils puissent gérer efficacement leurs expériences d'apprentissage	Réussit à outiller les élèves afin qu'ils soient autonome et assume la responsabilité de leur apprentissage (apprenants actifs)	Offre des outils, des moyens aux élèves afin qu'ils deviennent autonome et leur apprend à assumer un rôle dans leur apprentissage	Offre peu d'outils, de moyens aux élèves pour devenir autonome et assumer un rôle dans leur apprentissage	N'offre aucun outil ou moyen aux élèves pour être autonome et assumer un rôle dans leur apprentissage
e) Utilise plusieurs approches pour assurer une bonne discipline	A un répertoire varié de stratégies de prévention et de résolution de conflits et utilise les stratégies propices à la situation qui se présente	A un répertoire de stratégies de prévention et de résolution de conflits qui sont utilisées dans la majorité des situations qui se présentent	N'a qu'un répertoire limité de stratégies de prévention et de résolution de conflits qui sont utilisées dans certaines situations qui se présentent	N'a pas de stratégies de prévention et de résolution de conflits; a de la difficulté à gérer des conflits
f) Maximise le temps d'apprendre	profite de chaque minute du temps consacré à l'apprentissage grâce à la cohérence de son approche, au dynamisme de ses leçons et à l'emploi de transitions tout en douceur	profite autant que possible du temps consacré à l'apprentissage grâce au dynamisme de ses leçons et à l'emploi de transitions habiles	perd parfois du temps en raison de son manque de clarté, d'interruptions et de mauvaises transitions	perd beaucoup de temps en raison de sa confusion, des interruptions et de ses transitions bancales

مصلحة متابعة التدريس و التعليم و التقييم في التدرج بقسم اللغة الفرنسية

Image 08 : les styles d'enseignant et leurs caractéristiques.

Nous pouvons dire en fin de compte que la formation des futurs enseignants à l'activité de gestion de classe se fait à l'enceinte de l'ENS suivant les principes des pédagogies transmissives car elle se centre essentiellement sur la transmission des savoirs théoriques relatifs à cette activité dans une logique plutôt des didactiques disciplinaires que de la didactique professionnelle. Pastré avance à ce titre que :

« Les didactiques disciplinaires sont totalement centrées sur l'acquisition, la construction et la transmission de savoirs, ont du mal à saisir le sujet dans son activité ; et quand elles y parviennent, le sujet dont il est question est un sujet épistémique, qui sait dire "je sais" (ou "je ne sais pas"), mais qui ne sait pas dire "je peux" (ou "je ne peux pas"). […] le concept "Pouvoir d'agir", caractéristique d'un "sujet capable", […] n'est pas réductible à un sujet connaissant » (Pastré, 2011, p. 19).

Autrement dit, cette formation est capable seulement d'assurer, à court terme, le développement du modèle cognitif des futurs enseignants et que pour assurer la formation du modèle opératif des futurs enseignants, une modification structurelle devrait s'opérer sur le plan des modalités de formation.

II. 03. 02. 04. Conclusion partielle

Il appert d'après l'analyse des textes officiels et des plans de formation en vigueur à l'ENSB que ni le modèle pédagogique ni l'approche ni la modalité de formation des futurs enseignants ne sont mis au clair pour la formation des enseignants de français, d'autant plus qu'il n'existe pas de référentiel de compétences ni au niveau de l'institution de formation, ni au niveau de celle d'emploi[23]. Nous nous retrouvons par conséquent dans l'impossibilité de mieux nous rendre compte du développement de l'agir professionnel des futurs enseignants qui se base sur un modèle d'apprentissage et de développement professionnel, et qui s'incarne par un référentiel de compétences.

Nous mentionnons aussi l'absence, dans le descriptif de la formation des enseignants de français, que nous avons pu nous octroyer sur le site officiel de l'ENS de Bouzaréah, d'indications sur le profil de l'enseignant à former ni sur le portfolio des compétences qu'il devrait acquérir. De même que la description des tâches et des fonctions à accomplir n'est pas circonscrite ni bien définie, c'est-à-dire que ce que l'enseignant devrait mettre en œuvre sous forme de démarches pédagogiques et/ou éducatives et didactiques n'est pas clairement mis en évidence. Cela ne fait donc que compliquer notre tâche de l'analyse de l'activité réelle des enseignants formateurs en l'absence de ces indicateurs sur les tâches prescrites à exécuter dans l'activité de gestion de classe.

Il est de surcroit à signaler que les recherches ayant été conduites dans ce même champ ont permis d'arriver à des résultats qui adossent les nôtres. Il est donc question de l'insuffisance de

[23] Nous nous sommes nous-mêmes renseigné sur ces documents au niveau de la direction de l'éducation de la wilaya de Bouira, et les responsables de ladite direction nous ont dit clairement qu'ils n'en disposaient pas.

la formation pratique des futurs enseignants : « il est estimé que les diplômes délivrés par ces écoles sont « insuffisants, notamment en matière de connaissance psychopédagogique avant tout recrutement. » (Nekkal, 2017, p. 333). Nous ne demandons par conséquent pourquoi il n'a pas été question de remédier à ces lacunes dans la formation des enseignants surtout en sachant que même les syndicalistes de ce secteur ont également pointé du doigt ces lacunes : « le manque de formation des enseignants et des instituteurs est à l'origine de pas moins de 50% de l'échec scolaire, d'où la nécessité de revoir les méthodes de formation appliquées au niveau des écoles normales » (Ibid., p. 323).

D'après l'analyse du plan de la formation des enseignants à l'ENS d'Alger, les résultats auxquels nous avons abouti sont en relation avec à la fois la modalité de formation en vigueur, mais aussi, le module de formation à la gestion de classe, ces résultats sont les suivants :

- Le modèle d'apprentissage appliqué est axé, sur le plan théorique, sur des pédagogies transmissives se contentant de la simple transmission des savoirs académiques relatifs à l'activité de gestion de classe, mais aussi sur le paradigme socioconstructiviste, compte tenu des discussions entre futurs enseignants, formateurs et maîtres d'application;

- L'amorçage de la pratique réflexive n'est pas fait délibérément, c'est-à-dire qu'il n'y a pas une stratégie bien définie afin de former des praticiens réflexifs ;

- L'absence des ateliers d'analyse des pratiques professionnelles (APP) ;

- La modalité d'alternance entre théorie et pratique n'est pas explicitement mentionnée mais à l'observer de plus près, il apparait qu'elle tend beaucoup plus vers la formation par alternance entre théorie et pratique bien que la durée qui sépare entre les cours théoriques et les stages pratiques soit très importante (plus d'une année). Ce fossé temporel, qui sépare la théorie et la pratique, ne favorise pas la construction et le développement des schèmes d'action appartenant au registre cognitif de ces savoirs théoriques (Saadi, 2018, p. 109). Cette formation pourrait par conséquent être qualifiée, en référence des travaux de Wittorski, de professionnelle et non de professionnalisante.

Nous allons dans ce qui suit nous intéresser à la formation des enseignants et à leur métier en nous référons à la NAME mais aussi à la didactique professionnelle.

II. 03. 03. Le métier d'enseignant vu à travers la NAME (la nomenclature algérienne des métiers et des emplois)

II. 03. 03. 01. La NAME, définition et objectifs

La NAME, ou la nomenclature algérienne des métiers et des emplois, est une plateforme numérique élaborée par l'ANEM (l'agence nationale des emplois et des métiers) en collaboration avec plusieurs partenaires du monde de la formation et celui du travail (organismes de formation professionnelle, entreprises, fédérations des travailleurs, etc). L'objectif poursuivi est de répertorier dans un référentiel national exhaustif et actualisé des métiers pour une meilleure identification des besoins en formation.

II. 03. 03. 02. Le métier d'enseignant selon la NAME

Pour le métier d'enseignant du français du secondaire, il figure sous la rubrique « enseignement et éducation », on le trouve dans la même catégorie d'enseignant du moyen. L'enseignant du moyen ou du secondaire est défini à travers les tâches qui lui incombent d'exécuter :

- Assurer l'enseignement d'une et de plusieurs disciplines générales aux élèves dont il a la charge, ou délivre des actions de formation selon les programmes d'enseignement nationaux (mathématiques, sciences, histoire, géographie, ...) ;
- Coordonner l'activité d'une équipe pédagogique ;
- Diriger un établissement scolaire moyen ou secondaire.

Les compétences de base requises pour ce métier sont les suivantes :

Il s'agit des compétences indispensables (Savoirs, savoir-faire) pour l'exercice de l'une ou plusieurs activités de base. Les compétences de base et les activités de base forment ensemble « le cœur du métier ».

- Connaissances du programme de l'Éducation nationale
- Techniques pédagogiques
- Ingénierie pédagogique
- Techniques d'animation de groupe

Quant aux activités de base que ce professionnel fait :

Il s'agit des activités ayant une finalité commune à tous les emplois de l'agrégation, ces activités sont classées d'une manière chronologique, dans le déroulement du processus de travail.

- Préparer les supports d'enseignement (travaux pratiques, cours, ...) selon les objectifs pédagogiques et le niveau des élèves

- Procéder à l'enseignement de la discipline et à l'évaluation des connaissances des élèves (interrogations, examens, ...)

- Suivre et conseiller les élèves dans l'organisation du travail personnel

- Renseigner les supports d'évaluation scolaire (carnet scolaire, bulletins de notes,

...) et communiquer les informations aux personnes concernées (corps enseignant, parents, ...)

- Contrôler l'application des consignes (règlement intérieur, consignes de sécurité, règles de vie collective, ...) par les élèves

- Actualiser les connaissances (pédagogiques, professionnelles, ...)

Le dénombrement des tâches prescrites à l'enseignant par la NAME ne nous permet pas non plus de relever celles qui donnent des détails en profondeur sur la manière dont l'enseignant devrait s'y prendre pour la conduite de ses classes. Toutes ces tâches formulées ainsi de façon globale ressemblent en ce sens dans leur formulation à celles des compétences du référentiel des compétences. Pour les besoins de notre recherche à l'égard de la notion de professionnalisation, nous estimons que la prescription des tâches prescrites de la gestion de classe devrait se faire de manière plus explicite ne serait-ce que pour constituer un ensemble de critères servant à l'analyse du travail d'enseigner et à l'évaluation de sa professionnalité. Nous rejoignons en ce sens la vision d'Améziane (2015, p. 57.) qui affirme que :

« L'approche préconisée pour la formation des formateurs demeure toujours liée à la transmission des connaissances et ne favorise nullement l'acquisition des compétences chez les enseignants pour leur permettre d'accompagner le développement des compétences chez l'apprenant. En conséquence, il est urgent de penser à une nouvelle approche à même de permettre aux formateurs d'être au diapason des exigences induites par l'approche par les compétences ».

II. 03. 04. Conclusion

Nous pouvons dire à l'issue de cette partie théorique que les conditions et les processus contextuels et situationnels qui caractérisent les situations de travail interviennent dans de nombreuses dimensions dynamiques ce qui influe sur les pratiques des enseignants.

Étant donné notre intérêt pour les techniques de gestion de classe, nous avons choisi de mettre particulièrement l'accent sur le volet pédagogique, car il constitue un aspect crucial et indissociable de la pratique enseignante, d'autant plus que le métier d'enseignant doit s'adapter aux évolutions de notre siècle. Toutefois, le volet didactique est resté constamment présent, confirmant ainsi qu'il forme, avec le volet pédagogique, un tandem indispensable au processus d'enseignement-apprentissage.

Sur la formation…

La formation modulaire par des contenus disciplinaires selon l'étude que nous avons faite devrait être conçue de manière à répondre aux besoins des enseignants, elle devrait donc être en étroite relation avec une étude de terrain. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu nous informer sur la façon dont la formation initiale à l'ENSB permet aux futurs enseignants de développer des modèles d'agir professionnel surtout à travers les deux volets théorique et pratique. L'objectif était d'arriver à une meilleure compréhension de cette formation ainsi que la réalité d'un terrain de plus en plus instable à cause de plusieurs contingences conjoncturelles. La formation devrait être envisagée comme un ensemble de leviers d'apprentissage et de développement professionnel, ou en gros comme un dispositif processuel afin de faciliter l'insertion professionnelle des futurs enseignants, mais aussi leur formation continuée et continue.

Sur l'évaluation

Dans l'optique de la professionnalisation des futurs enseignants, leur évaluation devrait porter sur la construction et le développement des compétences professionnelles. Une compétence étant un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, et non seulement la restitution d'un savoir théorique, devrait porter sur la manière dont ces enseignants agissent dans des situations réelles de travail. Ceci est d'autant plus vrai surtout lorsque l'on sait qu'il y a un manque de plusieurs classes de situation auxquelles les futurs enseignants devraient être confrontés. Ceci dit, les publics que reçoivent les enseignants de nos jours sont de plus en plus hétérogènes ce qui exige qu'ils soient mieux préparés afin de savoir les gérer.

Sur le contexte de travail et les variables situationnelles

En tout état de cause, les aspects extérieurs à l'activité enseignante, l'histoire, le fait sociologique, n'y sont pas pour autant pris en considération dans les études menées dans le domaine de l'enseignement et surtout de la formation des enseignants, mais dans notre étude,

le besoin de mettre au point leur impact sur le travail d'enseigner et le souci de faire une recherche complète, ont peut-être contribué à donner plus d'objectivité et de scientificité à nos résultats. En effet, chaque aspect ou facteur du contexte de travail a un impact direct ou indirect sur l'acte d'enseigner car il fait, sur le plan cognitif, partie des représentations qu'ont les enseignants et les apprenants sur ce métier ; ils font donc partie de manière formelle ou au contraire informelle de leurs schèmes d'action et ont par conséquent le pouvoir d'orienter leurs actions. La professionnalisation de ce métier d'enseigner ne saurait donc réussir sans une prise en charge de tout le contexte où il se déploie à l'échelle micro et à l'échelle macro.

Nous allons voir dans la prochaine partie qui constitue le volet pratique de ce deuxième chapitre comment ces variables contextuelles participent réellement de la conduite des actions et pratiques des enseignants et des apprenants en nous attardant sur l'analyse des données recueillies à cet effet.

Nous essayerons à travers cette partie de comprendre la nature des relations existant entre les conduites et pratiques enseignantes et certains éléments contextuels relevant de leur contexte de travail. Plus précisément, nous tenterons de comprendre comment dans certains cas, des éléments qui ne relèvent pas directement des caractéristiques objectives des situations d'enseignement-apprentissage pourraient avoir un impact sur la co-activité (Pastré, 2007) du processus d'enseignement-apprentissage. Notre objectif est dès lors d'identifier les éléments contextuels qui puissent orienter/réorienter l'activité des enseignants dans ce sens qu'ils pourraient y être des leviers ou, au contraire, des freins. Cette partie est donc avant tout, une étude exploratoire et compréhensive.

II. 04. Éléments contextuels et analyse de l'activité enseignante

À vrai dire, les éléments contextuels que nous nous proposons d'analyser dans la présente partie ne faisaient pas l'objet d'analyse en didactique professionnelle lors de son apparition. En effet, cette analyse portait dans un premier temps, sur les modes opératoires des professionnels et leurs concepts pragmatiques, à travers l'analyse de la tâche prescrite et du travail réel. Cependant, ces premières analyses ont au fur et à mesure que la didactique professionnelle s'orientait vers la conception des dispositifs de formation professionnelle, que la prise en considération des facteurs extérieurs à l'activité de travail, ont un impact indirect sur elle, un impact qui, dans bien des cas, est répercutant. Mayen (2007, p. 58) affirme à cet effet que l'analyse de l'activité à elle seule entraînerait « une compréhension partielle et déformée du travail », ce qui reviendrait sur la conception de formation « inutiles » (Ibid.). Une conséquence méthodologique en est découlée dans le but de colmater ces brèches :

« Les idées et discours qui circulent dans les milieux de travail et de formation doivent aussi être objets de l'analyse du travail et être objets de l'analyse de leur situation par les professionnels, […], parce qu'idées et discours composent une partie de ce qui oriente les manières de penser et d'agir des professionnels pour le meilleur et pour le pire. » (Ibid.).

De plus, ces éléments contextuels sont obligatoirement à prendre en considération lorsqu'il s'agit de l'analyse du métier d'enseigner. En effet, l'activité d'enseigner n'est plus étudiée unilatéralement, mais en étroite relation avec celle d'apprendre car l'action de l'enseignant est forcément conjointe à celle de l'élève (Sensevy, 2011), qui plus est, s'inscrit dans un cadre social déterminé, autour d'un objet de savoir précis, historiquement défini et dans une situation professionnelle qui excède l'ici et maintenant de la classe » (Nonnon et Goigoux, 2007 ; Bishop & Cadet 2015).

Cette conséquence méthodologique est donc le résultat de la compréhension que l'on a eue de l'impact que pourraient avoir les variables contextuelles sur le travail et sur la formation. Elle permet par conséquent d'élargir l'horizon de l'analyse du travail et de repousser ses limites jusqu'à déborder sur ces variables afin d'avoir une compréhension plus profonde et globale des activités de travail.

En outre, l'analyse du contexte de travail permettrait d'asseoir une formation professionnelle sur des bases solides qui puissent assurer la formation d'un personnel compétent qui sait s'y prendre à la complexité de ces situations surtout dans les métiers de service : « la maitrise des situations, qui caractérise les professionnels compétents, suppose de connaître les situations, de les comprendre et de construire des moyens d'agir sur elles et avec elles » (Holgado, 2016, p. 17). L'on en retient que l'analyse des contextes de travail à travers l'analyse des situations de travail qui font partie de ces contextes, permet non seulement de comprendre leur fonctionnement, mais aussi de construire des artéfacts pour faciliter le déploiement des différentes activités de travail.

Pour notre part, nous avons choisi dans cette lignée d'idées, de nous appuyer sur les discours circulant autour du métier d'enseigner, afin d'avoir accès à ces facteurs contextuels, et ce, en organisant des groupes de discussion avec les enseignants de français du cycle secondaire, en vue de croiser leurs points de vue, pour une plus grande crédibilité de nos données.

II. 04. 01. La présentation du guide de la recherche : les groupes de discussion

Les groupes de discussion sont un outil de collecte des données qualitatives par le moyen d'un guide préparé par le chercheur qui y participe en tant qu'animateur. C'est un outil, comme précisé par Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N (1990), qui permet l'exploration des idées, des opinions et des sentiments des informateurs dont le nombre oscille entre 6 et 12 par groupe. A noter que le nombre de groupes à organiser obéit au principe de la satiété des données.

Les groupes de discussion sont essentiellement utilisés lorsqu'il s'agit de l'étude de questions complexes comme pour le cas de notre sujet de recherche. En effet, l'analyse de l'activité enseignante, orientée vers la conception d'un module de formation, se trouve être une tâche complexe et ne peut pas se faire sans l'étude du contexte de déploiement de cette activité.

Le chercheur note alors les différentes réponses données par les membres du groupe pour les analyser par croisements de points de vue. Le principe des groupes de discussion est de

commencer par donner des questions générales pour aller ensuite vers des questions plus précises en se rapprochant de plus en plus du sujet de la recherche.

On note toutefois que des discussions entre les membres du groupe pourraient avoir lieu, donc il est recommandé au chercheur de laisser se produire ces discussions (Krueger, 1988).

II. 04. 02. Le déroulement de l'enquête et la collecte des données

L'animation des différents groupes que nous avons organisés s'est déroulée sur une période d'une année et demie. Nous les avons entamés à partir de l'année scolaire 2018-2019 jusqu'à la moitié de l'année scolaire 2019-2020 où nous nous sommes vu obligé d'en suspendre la conduite en présentiel en raison de la crise sanitaire de la Covid-19, en optant pour des réunions virtuelles.

II. 04. 03. L'organisation logistique des groupes de discussion

- **Le lieu de la réunion**

Pour les réunions en présentiel, le lieu du déroulement de l'enquête a été principalement la wilaya de Bouira. Nous avons pu alors assister à plusieurs séminaires organisés par les inspecteurs régionaux des différentes circonscriptions de cette wilaya, ce qui nous a permis d'organiser au total, un nombre de 19 groupes de discussions, y compris ceux qui ont été conduits en ligne. Le choix de cette wilaya pour la conduite de cette enquête a été fait délibérément, et ce, dans la mesure où nous voulions en faire le même lieu pour la mise en marche de notre dispositif d'expérimentation, comme une dernière étape de cette recherche, afin d'éviter toute interférence de quelques variables contextuelles que ce soient qu'aurait entrainé le changement du contexte.

- **La date et l'horaire**

Pour ces deux éléments temporels, nous ne pouvions pas les fixer puisqu'il nous était impossible de pouvoir réunir les enseignants que nous avions interrogés en dehors de leurs regroupements officiels lors des séminaires de formation continue, nous avons par conséquent fait correspondre les dates et les horaires de ces groupes de discussion avec ceux des séminaires de formation continue. Cependant, nous tenions à profiter de quelques moments de pause-café, etc. afin d'organiser le maximum de groupes dans une seule journée. Pour le reste, il fallait avoir les contacts de quelques enseignants afin de poursuivre l'enquête en ligne.

- **La constitution des groupes**

Le nombre de participants dans chacun des 19 groupes que nous avions organisés variait à la fois d'un groupe à un autre, et même parfois au sein du même groupe. Cela dépendait respectivement, de l'acquiescement de ces participants, mais aussi de leur disponibilité : certains participants demandaient de quitter le groupe bien avant la fin des discussions, et ce, pour diverses raisons.

II. 04. 04. Présentation des questions

Le contexte de travail des enseignants ne peut être mieux élucidé que si nous les en prenons essentiellement pour informateurs. C'est eux en effet qui, à côté des apprenants bien sûr, s'y trouvent quasi-quotidiennement. Daunay et Dufays (2014, p. 10), avancent à ce propos qu'« on commence aujourd'hui à avoir une certaine idée du répertoire des moyens d'actions dont disposent les enseignants et de leurs paramètres de variabilité, dont leur point de vue n'est pas le moindre. »

Nous avons dans ce sillage choisi de leur poser quatre questions principales afin d'analyser leur contexte de travail, et ainsi, relever les points principaux en relation avec les variables contextuelles et donc en relation avec la professionnalisation de ce métier. Ces questions sont les suivantes :

01. Comment évaluez-vous le système éducatif algérien ?

Pour cette première question, nous voulions dégager les principales caractéristiques du système éducatif en Algérie, en mettant essentiellement l'accent sur les deux volets pédagogique et administratif. Nous voulions également avoir le point de vue de nos informateurs sur le rapport qui existe entre ces deux volets et la mission de l'école et ce afin de partir de l'étude de ce qui fait l'essence de l'existence de l'école et de ce qui anime tout système éducatif.

02. Comment percevez-vous l'environnement de votre travail ainsi que votre professionnalisation ?

Pour cette deuxième question, l'objectif poursuivi était l'étude de l'environnement du travail du point de vue de la professionnalisation des enseignants. Nous voulions en effet, dégager les différents leviers permettant aux enseignants de se développer professionnellement, mais aussi, les entraves qui, au contraire, les en empêchent.

03. Que pensez-vous des programmes et de l'organisation du système éducatif ?

La troisième question tournait alors autour des contenus des programmes et des curricula, afin d'avoir la possibilité d'étudier et d'analyser la tâche prescrite ; elle tournait également autour de l'organisation des différents paliers éducatifs après une première centration, dans la première partie, sur le palier du secondaire.

04. Quels sont les facteurs qui pourraient avoir un impact sur le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage ?

Cette dernière question se rapportait aux différents facteurs politique, idéologique, socio-économique, idéologique, etc. qui pourraient avoir un impact soit positif, soit négatif sur le processus d'enseignement apprentissage.

II. 04. 05. L'analyse des données recueillies

L'analyse des données recueillies doit être définie au préalable afin de lui conférer un caractère rigoureux, systématique et vérifiable (Berthier, 2010). Aussi, elle doit être reproductible, de sorte que si une deuxième personne analyse ces mêmes données, les résultats devraient être proches.

Pour entamer cette analyse qualitative, il est recommandé de l'inscrire dans un processus évolutif et continue dont le début doit être juste après la fin du premier entretien pour, à la fois, réorienter et ajuster le guide de ces groupes, mais aussi la grille d'analyse dessinée initialement, et ce, pour déterminer, au fur et à mesure qu'on avance dans l'analyse, le moment d'arriver à la saturation des données.

L'analyse en question prend appui sur les transcriptions des verbatims, mais aussi sur les notes prises par le chercheur au cours du déroulement de ces groupes de discussions. Elle commence par l'élaboration d'un codage axial (Lejeune, 2019) des verbatims de telle sorte qu'ils seront classés dans la thématique représentant l'idée qu'elle véhicule.

Cependant, certaines de ces idées peuvent être pertinentes, mais d'autres non. Il est important dans ce cas-là de procéder à un élagage pour ne garder que les données qui permettraient d'apporter un élément de réponse à notre questionnement. Par exemple, les codes « les buts de l'école » et « les ambitions du système éducatif», qui réfèrent à la même idée, ils pourraient donc être attribués au code générique « les missions et finalités de l'école ». D'ailleurs, c'est à ce niveau-là que l'analyse peut revêtir un aspect quantitatif en relevant les récurrences de chaque code, c'est-à-dire le nombre de fois qu'une même idée a été abordée tout en mentionnant le degré de répétition de chaque idée, par exemple « fréquent», « moyen » et « faible », ou en

catégorisant leurs pertinence en propositions : très pertinentes, moyennement pertinentes ou peu pertinentes.

Cependant, certains verbatims peuvent véhiculer plus d'une idée, c'est pourquoi on peut les retrouver dans plusieurs thématiques suivant le sens qu'ils portent. Ces thématiques sont par la suite déclinés en plusieurs catégories voire en plusieurs sous-catégories, en leur fixant, respectivement et selon le besoin, des critères et des indicateurs. Ce travail devrait être constant et évolutif et marcher de pair avec le décorticage des verbatims transcrits et des notes prises afin d'être régulièrement enrichi. Dans un second temps, le chercheur croise ces données pour les interpréter face à son cadre de questionnement. Et une fois ce travail de classement en place, il permet par la suite de passer à deux types d'analyses :

- une analyse descriptive : elle permet de faire des synthèses descriptives afin de quantifier sommairement et sans aucune opération statistique la fréquence de chaque idée véhiculée.

- une analyse interprétative : c'est une analyse facultative qui peut être faite afin d'enrichir la discussion des résultats par croisement et par comparaison des données des participants.

II. 04. 06. Les thématiques, les critères et les indicateurs de l'analyse et de l'interprétation des résultats

Nous avons choisi de nous appuyer sur l'analyse de contenu (Bardin, 1977) pour analyser les propos des enseignants qui ont participé aux groupes de discussion dans la mesure où notre recherche est une recherche qualitative et que ce type d'analyse est pour nous le mieux adaptée suivant un codage thématique. Il nous a fallu alors créer trois classes d'équivalence en fonction desquelles nous avons regroupé les données pour faciliter et organiser leur interprétation.

La création de ces trois classes d'équivalence s'est faite en fonction de la problématique principale de notre recherche qui concerne, rappelons-la, la portée formatrice des savoirs expérientiels dans la construction et le développement des compétences professionnelles chez des enseignants stagiaires. Notre analyse s'est faite alors à l'aune des thématiques suivantes :

- **Thématique 01 : L'organisation du système éducatif en Algérie**

Nous voulions à travers cette première thématique avoir une vue d'ensemble sur le système éducatif en Algérie en menant une analyse progressive allant du général au particulier. En effet, parmi les principes de la didactique professionnelle orientée vers la conception des dispositifs de formations professionnelles, on trouve un principe pragmatique qui consiste à mettre à l'écart

les éléments qui ne devront pas faire l'objet de la formation car ils appartiennent à la catégorie des tâches prescrites et donc il incombe à la Tutelle de prendre en charge afin de les améliorer. Ainsi, cette thématique nous a permis de dégager les éléments les plus importants à prendre en considération dans la conception de notre module de formation, mais aussi de tirer au clair les aspects qui dépassent le cercle d'intervention des enseignants stagiaire et/ou confirmés.

Critère 01 : les missions et finalités de l'école

Nous rappelons ici que l'activité de l'enseignant relève de son registre opératoire et a pour objectif de transformer le réel sur plusieurs plans : symbolique, social ou encore matériel. Ce rôle que détient l'enseignant participe des finalités de l'école, cette institution anthropologique qui vise à former les citoyens de demain. Les finalités de l'école sont concrétisées par plusieurs voies y compris les programmes et les contenus pédagogiques et c'est donc aux enseignants et aux acteurs pédagogiques de les traduire sur le terrain. C'est ce que nous verrons sous ce critère.

- **Critère 02 : les contenus des programmes pédagogiques**

Les programmes constituent la ligne directrice des manuels scolaires. Ils sont utilisés afin d'établir des supports pédagogiques et des contenus d'apprentissages suivant des objectifs réalisables et mesurables. Ces contenus d'apprentissage constituent ce que Pastré appelle « l'objet savoir » (2007, p. 90) grâce auquel l'école cherche à réaliser ses objectifs. Par ailleurs, en parlant de cet « objet savoir » en relation avec l'activité de gestion de classe, il se trouve que ce dernier constitue sa raison d'être. En effet, Pastré (Ibid.) a émis, dans le cadre de son essai d'analyser l'activité enseignante, l'hypothèse que « […] conduire une classe, c'est gérer un environnement dynamique, dans le but de l'appropriation d'un savoir. » (Ibid.) Cela dit, l'intérêt que nous portons aux avis de nos informateurs sur les programmes et les contenus pédagogique est indispensable. Il en découle subséquemment de nous intéresser aux méthodes mises en œuvres pour l'enseignement-apprentissage de la langue française qui sera donc un indicateur d'analyse pour ce deuxième critère :

- **Indicateur 01 : l'enseignement-apprentissage du français en Algérie (dans le secondaire).**

- **Critère 03 : l'organisation des structures et la gestion des activités pédagogiques**

Par l'étude de l'organisation des structures pédagogiques et la gestion des activités pédagogiques, nous voulons tout particulièrement nous rendre compte de la compatibilité ou non, de ces structures et des modes de gestion des activités pédagogiques avec la conduite de

l'activité de gestion de classe surtout en ce qui concerne l'aspect de l'enseignement-apprentissage de la langue française.

- **Indicateur 01 : Volet administratif**

Le volet administratif est en relation avec la législation qui régit le fonctionnement du système éducatif et les différentes instances le composant. Nous intéresser à ce point nous permettrait de connaitre la manière dont est organisée la gestion administrative des établissements scolaires, mais aussi les éléments pouvant l'interrompre ou y déroger.

- **Indicateur 02 : Volet pédagogique**

L'aspect pédagogique est en étroite relation avec les différents aspects de l'activité de conduite de classe, c'est pourquoi nous voudrions connaitre les éléments contextuels qui pourraient l'impacter. Ce deuxième critère a également pour indicateur la centration sur le palier secondaire. Ce point est consacré à l'étude des structures pédagogiques, des ressources et moyens (les artéfacts), utilisés dans l'enseignement-apprentissage du français.

- **Critère 04 : Les partenaires de l'école**

Et pour ce dernier critère, l'accent sera mis sur la coopération existant ou devant exister entre l'école et ses partenaires afin de réaliser les finalités qui lui sont assignées.

- **Thématique 02 : Environnement de travail et professionnalisation**

Il est admis en didactique professionnelle que l'environnement du travail constitue un milieu très favorable pour le développement professionnel des travailleurs (Pastré, 2011), car se retrouver sur le terrain, leur permet d'être confrontés à plusieurs situations de travail et ainsi développer des modes opératoires plus efficaces afin de faire face aux imprévus. Cela dit, notre objectif est ici de voir comment le contexte de travail de nos informateurs leur permet de se développer professionnellement et si non, quels en sont les obstacles. Ainsi, le critère et les deux indicateurs suivants nous permettront de mieux élucider cette question : le développement professionnel, les différents leviers de ce développement professionnel et les obstacles.

Le deuxième critère pour cette même thématique concerne le poids des représentations qui peuvent soit freiner le développement professionnel des enseignants, ou réorienter leurs pratiques enseignantes.

- **Thématique 03 : Des considérations externes**

La thématique quatre est réservée à l'analyse des éléments et des variables contextuelles qui pourraient avoir un impact sur l'activité enseignante. Ainsi, quatre critères seront à analyser :

- Politiques, idéologiques, socio-économiques et organisationnels

Il faut savoir que ces variables sont à l'origine de nombreuses représentations sur le métier et sur le contexte de son déroulement et qu'elles peuvent avoir un impact sur les pratiques pédagogique des enseignants :

« Plusieurs auteurs ont montré que l'activité des enseignants en classe était soumise à des contraintes extérieures à elle-même intervenant à tous les niveaux du système scolaire (Gauthier, 1997 ; Tardif & Lessard, 1999). Premièrement, les finalités éducatives sont édictées au niveau institutionnel pour guider l'activité des enseignants. Deuxièmement, des contingences environnementales, spatio-temporelles, jouent sur la manière dont l'activité des enseignants se différencie d'un espace à un autre. Enfin, des contraintes liées au contexte microsocial de la classe amènent les enseignants à construire leur activité dans l'instant tant, de manière singulière, et en étroite relation avec le milieu dans lequel elle s'inscrit. » (Casalfione, 2002, pp. 75-76).

Le Tableau ci-dessous illustre les quatre thématiques, leurs critères et leurs indicateurs :

Thématiques	**Critères**	**Indicateurs**
- L'organisation du système éducatif en Algérie	- Les missions de l'école au niveau secondaire - les contenus des programmes pédagogiques, - l'organisation des structures de gestion de la pédagogie. - Les partenaires de l'école	- Centration sur le secondaire : la place de l'enseignant - L'enseignement du français en Algérie (palier secondaire) - Volet administratif et pédagogique
- Environnement de travail et professionnalisation	- Le développement professionnel - Le poids des représentations	- Les différents leviers du développement professionnel - Les obstacles - Les représentations
- Des considérations externes	- Politiques, - idéologiques, - sociales, - organisationnelles	- Le dénombrement de ces considérations

Tableau 01 : thématiques, critères et indicateurs servant à l'analyse des données des groupes de discussion avec les enseignants de français.

II. 05. L'analyse et l'interprétation des données recueillies

II. 05. 01- L'organisation du système éducatif en Algérie

Nous avions vu dans la partie théorique du présent chapitre que les politiques éducatives constituaient les soubassements de l'édification de tout système éducatif et que si elles se rapportaient aux moyens, finalités, etc. qui définissent les grandes lignes de l'orientation du système éducatif, les principales personnes qui en sont concernées, pourraient avoir une idée tout à fait différente de ce qu'il en est théoriquement. C'est pourquoi que nous allons tout d'abord commencer par citer quelques informations officielles en ce qui concerne le système éducatif algérien, pour ensuite procéder dans une perspective comparative à l'analyse des visions et des représentations de nos informateurs là-dessus.

D'après les informations que nous avons pu nous octroyer sur le site du ministère algérien de l'enseignement et de l'éducation (MEN), il apparait clairement que l'Etat algérien accorde une importance toute particulière à son système éducatif. En effet, les principes régissant le système éducatif algérien sont définis par la constitution algérienne qui stipule notamment dans son article 53, que « l'enseignement est un droit inaliénable. Il est, en outre, obligatoire, gratuit pour tout enfant en âge de scolarité jusqu'à l'âge de 16 ans. »[24].

Cet enseignement obligatoire se déclare, en outre, inclusif en précisant, dans la Loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, article 14, « le droit à l'enseignement et l'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques (dont la durée de scolarisation peut être prolongée de deux ans) ». Il s'adresse surtout à une population scolaire hétérogène dont il est soucieux de « prendre en charge les besoins, en plus des apprentissages nécessaires à tous, en offrant les souplesses indispensables pour respecter la diversité des demandes, des attentes, des rythmes de développement. »[25]

Nous pouvons trouver encore d'autres principes, sur le même site, mais aussi les finalités, les missions et les objectifs généraux de ce système que nous allons d'ailleurs aborder tour à tour dans les parties qui suivent.

II. 05. 01. 01. L'importance de l'analyse du système éducatif algérien

L'intérêt que nous portons à l'analyse du système éducatif en Algérie tient en deux points. Cette analyse est d'abord inhérente à l'analyse des situations de travail, dont le système éducatif qui

[24] Site du ministère algérien de l'enseignement MEN : https://www.education.gov.dz/

[25] (Commission nationale des programmes, 2009).

représente une situation de travail à l'échelle macro et qui détermine de par ses orientations la manière dont toutes les autres situations y appartenant, à l'échelle micro, devraient s'accomplir.

Ce système constitue en effet l'instance dont émanent les tâches prescrites. En d'autres termes, l'activité de gestion de classe par exemple, l'objet principal de notre recherche, ne peut être étudiée sans référence au système éducatif dont elle fait partie. Ensuite, en partant du fait que la didactique professionnelle emprunte ses méthodes d'analyse du travail à l'ergonomie francophone qui procède par analyser la tâche prescrite en tant que «but donné dans des conditions déterminées» (Leontiev, 1976, p. 96), considérer donc la tâche en tant que « but dans des conditions déterminées» revient à considérer ce but selon que sa réalisation s'inscrit dans l'enclos de la salle de classe, mais aussi en relation avec le système éducatif tout entier.

Le but à atteindre dans les contons de la salle de classe, n'est rien que la réalisation d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques et didactiques, mais par rapport au système éducatif, le but à atteindre se résume par les finalités et les missions de l'école, représentées par la loi d'orientation n° 08-04 du 28 janvier 2008 sur l'éducation nationale. De surcroit, n'omettons surtout pas de dire que la tâche de l'enseignant est multifinalisée, dont les attentes peuvent être exprimées par plusieurs acteurs (apprenants, parents, inspecteurs, etc.), et ce, par différents enjeux traduits dans certains documents (référentiels professionnels, référentiels de formation, projet pédagogique et éducatif de l'établissement d'enseignement, etc.) (Gillet et al,. 2013, p. 78)

Il est donc important de noter que la réalisation de ces objectifs didactiques et pédagogiques contribue à celle des finalités et missions de l'école. Cela dit, l'étude des pratiques enseignantes et pédagogiques est tributaire de l'étude du système éducatif et de son organisation dans la mesure où son orientation dicte les choix des acteurs pédagogiques en matière d'agir professoral.

Nous nous proposons alors d'étudier dans cette partie, les finalités, la structure et l'organisation du système éducatif algérien en nous appuyant à la fois sur les propos de nos informateurs, mais aussi sur les recherches qui ont été faites dans ce domaine, pour vérifier, au besoin, la véracité de leur propos.

Nous tenons toutefois à préciser que nous ne sommes pas en mesure d'évaluer la qualité de cet outil. Notre travail consistera seulement, dans une démarche analytique, à étudier les liens existant entre ce système et les pratiques enseignantes. En effet, analyser le système algérien d'enseignement afin de comprendre son fonctionnement ne peut pas se faire sans référence à

son histoire surtout qu'il a connu maints changements sur tous les plans. De plus, il est à savoir que « l'ensemble des transformations aussi bien morphologiques qu'institutionnelles qui affectent le système d'enseignement algérien dans ses différents ordres, […], ne peuvent être totalement éclairées dans leurs significations et leurs effets qu'à travers une analyse historique. » (Kadri, 2018, p. 06). Notre tâche principale consistera alors à analyser les propos des acteurs pédagogiques que nous avons interrogés afin de pouvoir comprendre les enjeux qui se trouvent entre l'organisation de ce système d'un côté et le travail enseignant d'un autre côté.

II. 05. 01. 02. Autour du système éducatif algérien

Afin de pouvoir mener cette analyse à bon port, nous avons procédé, comme cité précédemment, à la subdivision de la thématique « organisation du système éducatif » en plusieurs critères et indicateurs en s'inspirant de la définition de De Landsheere, donnée à la notion de curriculum qui, de par les éléments qui le composent, permet la réorientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif (Jonnaert et al,. 2009). Ce dernier définit le curriculum comme étant :

> « Un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation) les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. » (De Landsheere, 1975).

Nous en retenons alors qu'un curriculum définit, à travers ses composantes, les grandes lignes d'un système éducatif et en fixe les orientations majeures. Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous intéresser à l'impact de ces composantes sur le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage. Nous voulons montrer si ces composantes sont adaptées à la réalité du contexte de travail de nos informateurs et constituent, par conséquent des facteurs favorables au déploiement de l'activité enseignante ou non.

L'importance de ce travail réside dans le fait que les composantes et les orientations d'un système éducatif président en didactique professionnelle, à « la construction d'une pragmatique de formation » (Huard, 2010, p. 73.) et qu'elles devraient, par conséquent, s'y adapter en s'inspirant dans leur élaboration du contexte, d'autant plus que ce principe concorde avec l'une des fonctions d'un curriculum qui est « de favoriser l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions des besoins d'une société donnée en matière d'éducation et de formation. » (Depover & Jonnaert, 2014).

II. 05. 01. 03. Le système éducatif algérien vu à travers nos informateurs

« Déclin », « dégradation », ou encore, « chaos », ce sont là quelques-uns des substantifs les plus édifiants et les plus récurrents, qu'ont utilisés, pour décrire l'état actuel du système éducatif en Algérie, nos informateurs qui d'ailleurs, sont unanimement d'accord pour dire que ce système connait une dégradation inédite. De surcroit, ce constat n'est pas donné sans fondements : plusieurs arguments et causes ont été avancés afin de l'étayer.

Pour analyser tous ces énoncés descriptifs, mais aussi évaluatifs à l'endroit du système d'enseignement en Algérie, nous allons procéder de la manière suivante : les énoncés qui concernent le système éducatif dans sa globalité seront analysés dans cette même partie, tandis que ceux qui sont plutôt relatifs à quelques-unes de ses composantes, leur analyse se fera dans les parties suivantes selon qu'ils appartiennent aux composantes du curriculum ou aux éléments contextuels figurant dans la troisième thématique.

Nous commençons alors par dire que les fondements de ces jugements sont pour la plupart basés sur le vécu professionnel de ces enseignants qui, d'ailleurs, n'ont pas manqué, dans plusieurs de leurs interventions de préciser d'emblée que leurs réponses soient basées sur leurs expériences. Ainsi, des expressions telles « d'après mon expérience », précédaient assez souvent leurs interventions.

Cependant, nous tenons à signaler le dégradé de la force des propos de chaque intervenant, dans la mesure où pour quelques-uns d'entre eux, une certaine prise de distance, exprimée par des tournures négatives : « je ne sais pas vraiment », est marquée vis-à-vis de leurs jugements. De plus, nous trouvons que les réponses d'autres intervenants, sont certes basées sur leur vécu, mais elles sont étayées par soit des arguments d'autorité comme les avis des experts tels les chercheurs scientifiques, soit par des articles de presse, ou des statistiques internationales[26]. Cette stratégie d'argumentation a à notre sens une double signification : nous pouvons en comprendre qu'elle est utilisée afin de marquer le fait que bien que ces intervenants soient les acteurs du terrain, mais ils tiennent à préciser implicitement qu'ils ne sont pas à même d'émettre de tels jugements sans les renforcer par les avis des spécialistes. Nous en comprenons également que c'est l'expression du désarroi face à cette dégradation ; et par conséquent, de l'urgence de l'intervention des autorités compétentes afin de « sauver l'enseignement et l'éducation en Algérie. » (Annexe 19, p.37).

[26] Les statistiques des différents organismes internationaux de l'évaluation des systèmes éducatifs tel PISA : OCDE « Résultats du PISA 2009 : Synthèse ».

Dans le cas suivant par exemple, notre informateur a tenu à nous préciser, en réponse à notre question sur l'enseignement de la langue de Molière en Algérie, que ce n'est pas seulement l'enseignement de cette langue qui va mal, mais tout le système éducatif. Le jugement émis dans ce cas précisément, a pris de l'ampleur en portant d'abord sur l'enseignement du français, pour inclure ensuite tout le système éducatif. La manière donc dont cette personne a émis son jugement fait écho au message véhiculé par son énoncé, et ce, en commençant par dire que son avis est partagé également par les spécialistes du domaine. En voici son intervention : « C'est pas que moi qui le dis, non. Moi je n'en suis qu'un simple témoin. Il y a des enseignants universitaires, des sociologues qui le confirment aussi. Attends je vais vous montrer une vidéo dans laquelle tout est expliqué. »[27] (Annexe 08, p.18). A noter que d'autres intervenants encore ont procédé à la même stratégie argumentative en s'appuyant sur des arguments d'autorité représentés par, entre autres, des sources médiatiques.

Et dans une démarche d'investigation, nous avons jugé utile de consulter les sources médiatiques et/ou de programmes internationaux d'évaluation des systèmes éducatifs évoquées par nos informateurs dans le but de vérifier la véracité de leurs propos. Ainsi, il en ressort d'après le témoignage ci-dessous, que ces différentes sources, évoquées d'ailleurs dans le même esprit, confirment son propre constat. Nous nous demandons d'ailleurs si le fait de s'appuyer sur des sources médiatiques ou des rapports d'évaluation des systèmes éducatifs, est fait dans le but de renforcer sa prise de position ou pour tirer la sonnette d'alarme quant à l'urgence d'une réforme au vu de cette dégradation. Les deux hypothèses sont pour nous valides dans la mesure où, d'après notre investigation, les différentes sources que nous avons pu consulter font également état du déclin du système éducatif algérien, ce qui nécessite inéluctablement sa réforme.[28] Les propos de cet autre enseignant sont les suivants : « Si vous lisez les chiffres et les statistiques qu'on met dans les différentes agences de presse, c'est alarmant. Donc ce qu'il y a en dehors de l'école, on le trouve dedans. » (Annexe 11, p.24).

[27] La vidéo que cet enseignant nous a fait visualiser concerne l'intervention du professeur Kadri et de l'enseignant et syndicaliste M. Boudina dans une émission portant prioritairement sur l'évaluation et la réforme du système éducatif en Algérie. En voici son lien https://www.youtube.com/watch?v=cHHluiP8_Q4

[28] Les statistiques de PISA, mais aussi quelques articles de presse parlant de l'enseignement en Algérie. L'Algérie a été classée au 119e rang mondial, dans l'indice mondial de la qualité de l'enseignement publié par le Forum économique mondial de Davos 2021.

Les différents avis de nos informateurs sur la dégradation du système éducatif en Algérie ont été comme nous avons pu le voir justifiés par plusieurs arguments, mais aussi développés par l'étalage des causes de ce déclin.

II. 05. 01. 04. Les causes du déclin du système éducatif algérien

Nous précisons ici que nos informateurs ont pointé du doigt plusieurs causes et pour en faire l'exposé, nous allons suivre la grille thématique que nous avons mise en place pour l'analyse de nos données en commençant par en évoquer quelques-unes dans cette partie, tandis que pour les autres, nous les aborderons chacune suivant son code axial.

Pour nos informateurs, il est évident que la dégradation de l'école algérienne est consubstantielle à celle de toute la société. En effet, dans plusieurs témoignages, le système éducatif est décrit comme étant « un projet de société », c'est autant dire qu'il est le noyau de la société, mais aussi le principal garant de son développement.

Le système éducatif devrait s'appuyer sur un système de valeurs propre à la société. D'après les propos de nos informateurs, il y a absence de contextualisation. En effet, des finalités, au programmes et curricula et en passant par le référentiel des compétences, rien n'est fait à la lumière du contexte algérien qui englobe le système de valeurs, la culture, entre autres composantes : « car ils ne se conforment pas avec le système, le contexte algérien, tout le monde le sait ça. » (Annexe 20, p.37)

Morandi (2002, p. 122) avance à cet effet que « la concordance des comportements des acteurs est mise en jeu par toute situation pédagogique. » et que « l'établissement d'un monde commun, social, culturel, et connaissance humaine et de valeurs en est le moteur principal. Le savoir a ici sa valeur, ce qui est souligné dans l'idéal d'une instruction publique. » (Ibid.)

Dans cette mouvance analytique, nous pouvons clairement nous apercevoir du fait que nos informateurs ont cité plusieurs causes derrière la dégradation de notre système éducatif en remontant loin dans le passé de notre pays : « Mais y a bien des causes à mon avis ! //» (Annexe 01, p. 05). Cependant, leurs propos ont été marqués par des silences plus ou moins longs ce qui nous poussait à toujours leur demander plus de précision afin d'avoir des réponses plus complètes : « - comme quoi ? - la décennie noire // dix ans de terrorisme et vingt ans de corruption ont été largement suffisants pour détruire tout le pays et non seulement le secteur éducatif... » (Ibid., p. 05). Nous voulions également trouver des significations pour ces silences, c'est pourquoi nous avons opté pour des entretiens complémentaires avec ces mêmes

intervenants et la réponse de l'un d'entre eux faisait allusion au fait qu'ils soient fatigués, mais aussi impuissants et incapables d'améliorer les choses : « on se sent impuissant et malheureusement on peut rien faire // on y peut rien // » (Annexe 01b, p. 05).

Par ailleurs, ces propos ne sont pas sans fondements scientifiques ni historiques, à partir du moment où plusieurs chercheurs ont pris cette dimension historique dans leurs études du système éducatif algérien. Fatima Nekkal (2018, p. 11) dit à ce sujet qu'« évoquer la problématique de la corrélation entre une économie naissante dont les structures étaient encore en formation avec une stratégie éducative elle aussi en fondation et dans le cas d'un pays longtemps colonisé dans son économie et dans son école est un gageur. » C'est in fine pour dire l'impact que pourrait avoir à la fois les influences d'une économie naissante et l'histoire difficile d'une nation longtemps colonisée sur le développement de son système éducatif.

Le déclin que connait le système éducatif en Algérie, remonte d'après nos informateurs loin dans le passé et est par conséquent très profond : « Je disais donc que le problème est très profond ! Il faut qu'on repense notre système éducatif à la lumière de notre Histoire, de notre système de valeurs. » (Annexe 01, p. 06).

La prise en compte de la dimension contextuelle qui concerne l'histoire du pays, favorise la conception d'un système éducatif qui réponde aux valeurs et principes de la nation et cela se répercutera sur les différents aspects, comme sur les différentes composantes du système éducatif. En termes de didactique professionnelle, on parle de tâche prescrite qui se traduit, en parlant du système éducatif, en finalités et en référentiel de compétence qui, somme toute, n'est même pas défini (Moussaoui, 2018). Autrement dit, il faudrait repartir de l'analyse du contexte du travail des enseignants afin de repenser tout le système éducatif et d'élaborer un référentiel des compétences fait pour répondre aux exigences actuelles en matière d'enseignement.

II. 05. 02. Les missions de l'école au niveau secondaire

Dans cette partie relative aux missions et finalités de l'école, nous allons tenter de rendre compte de la manière dont elles se réalisent sur le terrain, par nos informateurs, tout en sachant qu'elles sont traduites en objectifs de formation, c'est-à-dire qu'il incombe aux formateurs, les enseignants spécialement, de veiller sur leur réalisation. Il est donc à rappeler que vis-à-vis de la didactique professionnelle, ces missions et finalités font partie, dans un cadre d'analyse du travail de la tâche prescrite, notre travail va alors consister en l'analyse du travail réel, dans ce sens que nous allons chercher à comprendre comment ces enseignants font pour mettre en œuvre la tâche prescrite.

Les missions et finalités fixées par l'Etat algérien pour l'éducation dans le cycle secondaire sont les suivantes :

Finalités de l'enseignement secondaire général et technologique

Il a pour finalités de :

- contribuer à développer et à élever le niveau de connaissance et de conscience des citoyens ;
- contribuer à la production de diplômés de niveaux de connaissances, de compétences et de culture comparables aux "standards" et aux "normes" reconnus universellement ;
- préparer les élèves à la vie dans une société démocratique où ils auront à se prendre en charge et à s'assumer tout en respectant autrui ;
- renforcer les valeurs de la culture nationale et de la civilisation universelle ;
- contribuer à développer chez les élèves la recherche de l'excellence ;
- favoriser le développement des connaissances et des compétences dans les domaines des sciences, de la technologie, des lettres, des arts et de l'économie ;
- rechercher les modes d'organisation et de fonctionnement les plus efficaces et les plus efficients possibles.

Les missions de l'enseignement secondaire général et technologique :

Il a pour missions de :

- préparer les jeunes à la poursuite d'études universitaires de haut niveau ;
- développer des attitudes qui favorisent l'acquisition des connaissances et leur intégration ;
- développer l'aptitude à analyser, synthétiser, évaluer et juger ;
- faire parvenir les élèves à l'autonomie de jugement ;
- renforcer le sentiment d'appartenance à une nation et à une civilisation plusieurs fois millénaires, développer et renforcer l'amour de la patrie ;
- développer et renforcer les valeurs spirituelles authentiques ;

- faire acquérir les habiletés et les attitudes nécessaires pour répondre aux exigences d'études universitaires de haut niveau ;
- inculquer et développer l'amour du travail bien fait, la recherche de la minutie et le goût de la perfection ;
- développer l'esprit civique, le respect de l'environnement et du bien public ;
- développer des attitudes de respect d'autrui.

La réalisation de l'ensemble de ces missions et finalités est partagée par tous les acteurs pédagogiques, corps ministériel compris, mais dans les faits, une grande part est l'apanage des enseignants. Cela dit, toute opération rentrant dans ce projet devrait se faire en concertation avec les enseignants. Qu'en-est-il alors de la vision qu'ont ces derniers sur leur rôle dans la réalisation de ces missions et finalités ?

D'abord, en ce qui concerne la vision qu'ont nos informateurs sur leur métier d'enseigner, nous notons que pour certains d'entre eux, loin de considérer ce métier comme un art, une passion, une vocation ou une nécessité dans le sens de gagne-pain, comme décrit par certains enseignants, l'enseignement est une mission, c'est plus qu'un métier. Cette vision nous renseigne sur le fait qu'ils considèrent l'enseignement comme la pierre angulaire, mais aussi la clef de voûte de la formation du citoyen de demain dont dépend l'avenir de la nation. En voici quelque témoignage : « […] L'enseignement est une mission avant que ça soit un métier. C'est la base de la formation des citoyens de demain, normalement on n'épargne aucun effort pour le développer de façon crédible // dans ce domaine puisque c'est l'avenir de la nation. » (Annexe 01, p.05). Cette vision concorde parfaitement avec celle de Boutin (2004), qui affirme que l'école a pour mission de préparer le citoyen de demain dans toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) ; elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à l'homo *faber*.

Avant d'aller plus loin dans l'étude de la manière dont les enseignants que nous avons interrogés contribuent à la réalisation des missions de l'école, il serait intéressant d'étudier concrètement la relation qui existe entre d'un côté la vision qu'ils ont de l'école, et la façon dont ils déploient leurs activités de travail en vue de réaliser lesdites missions, . En effet, il est à noter, d'une part, que pour les finalités comme pour les missions de l'école algérienne, il est fait allusion à la formation du citoyen de demain, cet individu ouvert sur le monde, sur les deux plans académique et social. L'enseignement dans ce cas-là consiste non seulement en la transmission des savoirs, des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être, mais aussi des

valeurs et règles sociales propres à la nation dans une vision de mondialisation incluant le vivre-ensemble et la tolérance. D'autre part, la politique éducative entendue comme « l'ensemble de valeurs, des concepts, de savoirs, et des pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société »[29], est désignée par le régime politique de chaque pays dans le but de déterminer le type d'éducation à mettre en place. Les décideurs politiques définissent alors les grandes orientations éducatives et sociétales, mais aussi, la manière dont les acteurs du terrain les concrétiseraient.

Pour ce qui est maintenant de la vision qu'ont les acteurs du terrain sur le système éducatif, le premier constat que nous en avons fait c'est qu'il s'agit de visions binaires très peu nuancées. En effet, nous avons pu relever deux visions majeures qui ont chacune ses répercussions sur le rendement au travail. D'abord, la vision de ceux pour qui l'enseignement est une mission. Ces derniers s'adonnent à fond dans leur travail, et mettent l'accent à la fois sur la transmission des savoirs et connaissances académiques, mais aussi sur les valeurs et principes qu'ils jugent nécessaires pour la formation des citoyens de demain. Nous pouvons alors dire par un simple exercice de liaison, que cette vision contribue à la réalisation d'un bon nombre de finalités (01, 02, 03, 04, 0, et 06), et de missions (01, 02, 03, 05, 06, 10 et 11).

En outre, le plus important pour ces enseignants est certes de contribuer à la réussite de leurs apprenants sur le plan professionnel, mais si cette réussite n'est pas accompagnée de l'acquisition des principes et valeurs de la société, elle ne veut, aux dires de l'un de nos informateurs, rien dire ni ne vaut rien : « oui bien sûr sinon à quoi ça sert d'avoir des médecins ou des ingénieurs plus tard, mais qui sont corrompus ! » (Annexe 05, p.13).

À l'opposé de cette première vision qui, pour le moins, est en harmonie avec les missions et finalités de l'école algérienne, nous trouvons chez d'autres enseignants, que l'enseignement est considéré comme « un business », ou du moins comme « un gagne-pain ». Nos informateurs nous ont livré de nombreux témoignages, illustrés par des exemples, en la matière. Mais afin de faire une analyse qui nous permette de mieux interpréter ces données et d'arriver à d'éventuelles conclusions, nous allons déployer ces témoignages progressivement.

Nous abordons alors la deuxième vision qu'ont d'autres enseignants sur l'enseignement et qui le considèrent « […] comme un gagne-pain ni plus ni moins. » (Annexe 05, p.13). Cela dit, nous avons voulu remonter aux origines de cette vision en cherchant à comprendre ce qui fait

[29] Dictionnaire actuel de l'éducation, Québec, Guérin, 1993

qu'il y ait chez les enseignants deux visions diamétralement opposées de l'enseignement. La raison donnée par nos informateurs se rapporte au fait que les enseignants qui considèrent l'enseignement comme un « gagne-pain », sont pour la plupart des personnes qui, à un moment donné de leur vie, chômaient et le choix de l'enseignement comme métier, était pour eux à dessein pécuniaire, voire mercantiliste. Les propos appuyant ce constat sont de dire que :

> « Moi je reviens au recrutement massif // je crois que c'est des personnes qui ont peiné pour trouver un travail, et le recrutement massif dont on a parlé était une opportunité pour eux de trouver un job, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas choisi ce métier par amour, c'était juste pour échapper au chômage» (Annexe 01, p.06).

Ce témoignage nous amène à dire qu'il y a un rapport très fort entrepris d'une part, entre l'enseignant, sa personne et sa personnalité, son quotidien, ses croyances, ses valeurs et principes ; et la façon dont il voit son métier, son rôle en tant qu'enseignant, et ses devoirs professionnels, d'autre part.

Ce rapport au métier serait à nos yeux intéressant à étudier encore plus profondément afin de repenser les modalités de recrutement des enseignants. En effet, il apparaît encore plus clair qu'un recrutement aléatoire des enseignants nuit dans plusieurs cas à ce métier et ne participe nullement à la concrétisation des finalités et des missions de l'école, d'autant plus que tous les paliers éducatifs constituent une chaîne dont les maillons sont interdépendants :

> «(Rire) n'est-ce-pas wallah (je vous jure). Ça commence par l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur // l'Université. Et puis y a aussi une gabegie totale //. […] Ces dernières années, on a remarqué un recrutement massif d'enseignants de l'école primaire qui sont diplômés de différents domaines et c'est là toute la catastrophe puisqu'ils n'ont pas des connaissances de bases et des compétences comme celles qu'ont les enseignants sortants de l'ENS par exemple. » (Annexe 01, pp.04-05).

D'ailleurs, nous avons ici des statistiques officielles qui concordent avec les propos de ces enseignants et les appuient :

« Ce sont quelque quinze mille enseignants qui ont été ainsi recrutés en 2017 sur la base de concours sur le tas, décentralisés, où la part de procédures clientélistes n'a pas été absente. Ces recrutements d'enseignants dont la formation prévue est rapide (cinq jours) et qui sont quasi

directement mis en activité, érodent les prérequis pédagogiques que ne cesse de proclamer le ministère. » (Kadri, 2016, pp. 35-36.)

Ces considérations nous conduisent par ailleurs, dans cette logique institutionnelle, à parler de la notion d'« identité professionnelle », mais aussi de celle de « rapport au métier » (Tardif & Lessard 1999, p. 152). En effet, l'identité professionnelle qui « se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur la manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant» (Gohier, Anadon et Chevrier, 2001 : 14), déterminent en grande partie le rapport au métier qu'aurait chaque professionnel du terrain sur le métier d'enseigner. De même que ces images relatives au métier, quelles qu'en soient la nature ou la provenance, orientent, nécessairement, les conduites des enseignants. Le propos suivant par exemple, nous fait savoir qu'il existe une certaine catégorie d'enseignants qui entretiennent un rapport basé sur les gains financiers par rapport à leur métier, vont jusqu'à commettre des actes anti-pédagogiques, voire corrompus : « Il y a des enseignants qui font du n'importe quoi en classe pour faire des cours de soutien à ces élèves et pire encore, ceux qui font des cours chez eux, ils ont de bonnes notes, et les autres, ils les massacrent ! » (Annexe 05, p.13). Cet exemple nous montre très clairement comment les représentations nées de l'insatisfaction de certains enseignants de leurs conditions socio-professionnelles et financières, réorientent leurs pratiques en les éloignant de tout cadre éthique et déontologique en scandant comme slogan que c'est la fin qui justifie les moyens.

Nous pouvons dire à ce stade que l'exploration des représentations individuelles, des visions et des rapports au métier, rend compte de la manière dont chaque enseignant développe des pratiques singulières qui, pour le meilleur comme pour le pire, peuvent ou non participer à la concrétisation des politiques éducatives, des missions et des finalités du système éducatif. Et à partir du moment où modèles professionnels, institutions de formation, culture de métier participent ainsi à la construction identitaire (Berger, 1989), les politiques éducatives devraient être participatives à tous les plans afin de permettre leur réussite.

Quoi que l'on puisse dire, ces témoignages, en plus de nous offrir plusieurs perspectives pour mener d'autres recherches là-dessus, nous donnent à formuler des recommandations sur les critères à respecter dans le recrutement des enseignants qui ne devraient surtout pas être instaurés aléatoirement afin d'encombrer les postes vacants.

II. 05. 02. 01. Centration sur le secondaire avec les retombées des autres paliers sur ce dernier

Nous nous intéressons aux niveaux éducatifs précédant le secondaire car ils peuvent influencer directement l'organisation du travail à ce palier. En effet, cela est particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit de la formation de l'identité scolaire des apprenants. Leurs représentations, qui jouent un rôle crucial dans leur perception de l'école et leurs comportements, se construisent en grande partie à partir de leur expérience scolaire durant les cycles primaire et moyen. Cela dit, l'harmonisation des trois paliers éducatifs s'impose surtout pour instaurer une certaine culture éducative homogène au niveau de tous les paliers éducatifs. Nos informateurs ont avancé à ce sujet que la réforme du système éducatif devrait prendre en compte tous ces paliers : « ça commence par la base, par l'école primaire où la plupart des enseignants ne sont pas spécialisés suite à un recrutement massif en 2016 je crois. » (Annexe 05, p.12). A noter que cette question du recrutement massif refait encore une fois surface, c'est à dire que nos informateurs sont intimement convaincus que les situations-problèmes qu'ils rencontrent dans le cycle secondaire sont causées par les décisions aléatoires d'une politique de rafistolage prises pour pallier les manquements des cycles précédents ! En outre, notre informateur n'a pas manqué de nous adresser un propos moqueur en guise de réponse à notre question de savoir si malgré ce recrutement massif, la formation qu'assure leur établissement n'était pas en mesure de faciliter leur insertion professionnelle et leur adaptation à leur poste de travail : « - Le chercheur : mais après on les forme, non ? - Intervenant 01 : (rire) oui bien sûr, c'est pourquoi on est classé parmi les derniers (rire) ! » (Annexe 05, pp.12-13). Tous ces problèmes alors sont en relation avec les paliers précédents le cycle secondaire surtout qu'un autre facteur a également été pointé du doigt, c'est celui de l'âge de scolarisation des enfants, et qui à notre sens mérite de lui consacrer toute une recherche pour mieux l'étudier et savoir s'il est vraiment inadapté : « pourquoi dans d'autres pays ils laissent les enfants jouer jusqu'à l'âge de 7 ans où ils sont prêts à l'école ? Ce sont des enfants c'est normal. » (Annexe 05, p.13).

Et pour mieux développer ce point dans le but de montrer davantage l'importance d'une telle opération, nous pouvons citer un exemple qui semble aussi banal en apparence, mai pour nous, comme d'ailleurs pour l'enseignant qui nous en a fait part, ce point revêt une très grande importance. En effet, nous avons pu savoir d'après l'un des enseignants formateurs que lorsqu'il recevait des apprenants de première année secondaire, il consacrait un bon bout de temps rien que pour leur expliquer la manière d'utiliser leur cahier. Nous pouvons dire par conséquent que si ces détails étaient mis au point à travers tous les paliers éducatifs, ils ne feraient pas l'objet

de formation chaque année, et permettraient aux enseignants comme aux apprenants d'économiser beaucoup de temps. C'est pourquoi d'ailleurs que nous nous contentons de préciser à la fin de cette partie qu'une réforme du système éducatif devrait être faite sur la base d'une analyse systématique du travail enseignant envisagé dans le cadre de la co-activité. Une telle analyse permettrait de recenser les besoins des enseignants et des apprenants et servirait de base à l'élaboration des programmes, des curricula et même de la législation scolaire.

II. 05. 02. 02. La place de l'enseignant dans le système éducatif algérien

L'intérêt que nous avons pour l'étude des méthodes des enseignants de contribuer à la réalisation des finalités et des missions de l'école, nous a conduit à l'étude de la place que ces derniers en tant que pôle principal du processus d'enseignement-apprentissage occupent dans le système éducatif. Si donc l'objectif principal de tout système éducatif est de garantir un enseignement de qualité aux apprenants, cet objectif ne peut être atteint sans la réunion d'un certain nombre de facteurs, dont la disponibilité des moyens et des conditions favorables aux premiers responsables de la réussite de ce projet, qui ne sont autres que les acteurs pédagogiques du terrain, au premier rang desquels, on trouve les enseignants. En effet, on ne peut pas avoir un enseignement de qualité si l'enseignant n'a pas la place qu'il mérite au sein du système éducatif, voire au sein de la société. Et c'est la raison pour laquelle il est méritoire de se rendre compte de la place qu'il y occupe.

Toutefois, nous tenons à signaler encore une fois qu'il nest pas possible d'en faire une étude quantitative ; nous tenterons seulement d'analyser les propos de nos informateurs, en les documentant, au besoin, des données de la littérature.

En effet, bien que nous soyons conscients de la diversité des préjugés visant les enseignants et, par conséquent, de la nécessité d'approfondir les recherches à ce sujet, le cadre méthodologique de notre étude nous a contraints à aborder cette question uniquement dans les limites de nos besoins spécifiques. Afin d'illustrer l'impact de ces préjugés sur la personne même de l'enseignant, nous jugeons pertinent de rapporter le témoignage suivant en raison de sa concision. : « pas de respect pour l'enseignant, pas d'enseignement de qualité // on nous traite de radins partout et ça fait des blagues sur nous partout, alors que dans d'autres pays, on est respecté comme pas possible » (Annexe 27, p.54).

Dans cette section, nous n'aborderons pas de manière exhaustive l'ensemble des conditions que nos informateurs considèrent comme les seules responsables de leur épanouissement

professionnel. Nous nous limiterons plutôt à mentionner et analyser les informations recueillies concernant la place de nos informateurs au sein du système éducatif et de la société.

II. 05. 02. 03. La place accordée par la Tutelle aux enseignants

Pour étudier la place accordée par la Tutelle aux enseignants, nous partons du même principe cité ci-haut : accorder une place importante au personnel éducatif et le mettre dans des conditions favorables afin qu'il puisse atteindre ces finalités dans les meilleures conditions. Or, il se trouve d'après les témoignages de nos informateurs, que cela n'est pas toujours le cas : « Tu peux imaginer qu'à l'entrée de l'académie, on fait attendre les enseignants dehors ? Je suis enseignante et quand j'ai vu ce phénomène ça m'a déchiré le cœur. » (Annexe 05, p.14).

De telles pratiques à l'égard des enseignants nous semblent totalement contraires au bon sens et contribuent davantage à détériorer l'image de l'enseignant, déjà fragilisée, comme nous l'avons démontré dans la section consacrée à l'étude des représentations. De telles situations nous donnent également à réfléchir sur le plan architectural des différentes institutions affiliées au secteur éducatif, où dans cette situation précisément, une salle d'attente devrait être construite afin d'accueillir les enseignants en bonne et due forme. C'est pourquoi d'ailleurs l'analyse des situations professionnelles sur la base des discours circulant autour du travail (Mayen, 2007), permet de cerner toutes les lacunes et les obstacles liés au travail afin d'y remédier.

Nous pouvons d'ailleurs être du même avis, sur ce point, que Beckers qui avance que « si la priorité des employeurs est l'activité productive des travailleurs » (Beckers, 2007, p. 141), elle devrait plutôt converger avec celle des formateurs qui est « au contraire l'activité constructive des sujets, leur apprentissage et leur développement » (Ibid., p. 141)

Par ailleurs, pour ce qui est des conditions de vie de certains enseignants, nous tenons également à rapporter un témoignage que l'un de nos informateurs a puisé dans un groupe pour enseignants sur le réseau social Facebook, et c'était justement pour nous confirmer que la place de l'enseignant était négligée à plus d'un titre. Ce témoignage retrace le quotidien très difficile des enseignants travaillant loin de chez eux et qui, par conséquent, trouvent des difficultés de tout genre dont nous ne pouvons mieux en rendre compte comme il en a été fait sur ce réseau :

> « Où est votre cartable ? J'avais regretté cette question incongrue quand il me répondit presque en chuchotant :- J'habite dans un bain maure. On me l'a volé tôt ce matin. Je me retournai sans le saluer pour partir me réfugier dans ma

voiture, pressé de pleurer. J'eus honte de moi, de ma fonction, de mon pays. Il avait 35 ans. » (Annexe 37, p.74).

Il en va de soi qu'un enseignant qui vit dans de telles conditions ne puisse s'investir dans son travail de la meilleure manière qui soit ! Cela nous invite par conséquent à formuler des recommandations portant sur la nécessité de l'amélioration des conditions socio-professionnelles[30] des enseignants si nous voulons contribuer à améliorer le système éducatif algérien.

II. 05. 02. 04. La place qu'occupe l'enseignant au sein de la société[31]

Il est fait mention ici de la coordination qui devrait exister entre les différentes sphères sociétales pour mener le projet de l'école comme étant un projet de société à bon port. En effet, bien que nos informateurs affirment être les piliers du système éducatif et que les marginaliser entrainera l'effondrement de ce système : « l'enseignant c'est la base de tout dans la société, c'est lui qui forme les citoyens de demain. » (Annexe 02, p.09), mais à partir du moment où ils considèrent le secteur éducatif comme un projet de société, sa réussite est la responsabilité de tous. La réalisation donc des tâches prescrites fixées par la Tutelle en manière des finalités et des missions de l'école incombe aux enseignants, mais aussi aux partenaires de l'école, dont les parents d'élèves et les partenaires sociaux, et ce, comme nous allons mieux l'étudier dans les parties suivantes : « […] le problème est que quand on parle de l'enseignement en Algérie, on parle de l'enseignant seulement parce qu'il n'y a pas que les compétences de l'enseignant qui comptent. » (Annexe 09, p.22).

Concernant maintenant l'image des enseignants chez le commun des Algériens, nous pouvons dire que la croyance la plus ancrée dans l'imaginaire collectif des Algériens, est peut-être celle de comparer les enseignants aux « prophètes »[32], ce qui exige de leur accorder une place « sacrée », et de leur manifester respect, bienséance et convenance. Ce traitement spécial est bien le cas dans certaines situations, mais d'après nos informateurs, la réalité en est, dans bien d'autres cas, toute autre. D'ailleurs c'est à ce deuxième cas de figure que nous allons nous

[30] Nous tenons juste à préciser que ces problème de logement et de distances ont été causé par le recrutement massif où plusieurs enseignants ont été affecté hors-wilaya !

[31] Nous nous rendons compte qu'il soit prétendument exagéré de notre part de vouloir scruter cette image chez tous les algériens, sauf que l'emploi de cette expression ici-même est un emploi métaphorique pour parler de l'importance aussi de l'image que se font les citoyens des enseignants.

[32] Cette croyance trouve ses origines dans un vers poétique où on compare les enseignants aux prophètes.

intéresser, dans la mesure où nous aimerions revoir la formation des enseignants à la lumière de toutes ces considérations sociétales.

Dans les faits, nous trouvons parmi les stéréotypes et les préjugés accolés aux enseignants qu'ils sont traités de radins, d'injustes, de prétentieux, de fainéants, pour ne citer que ceux qui étaient les plus récurrents dans les discours de nos informateurs. En effet, cela se révèle suffisant pour étudier le caractère fonctionnel de ces stéréotypes, aussi négatifs qu'ils puissent être, dans la mesure où ils pourraient être à la base de comportements très inappropriés de la part des apprenants : « Parfois les élèves ne sont là que pour se moquer des enseignants, c'est leur objectif durant toute la séance. Ils essaient de faire rire les autres surtout que l'image de l'enseignant en Algérie n'est pas très au top. » (Annexe 11, p.25). Ce témoignage nous montre clairement comment les représentations sociales interfèrent dans le métier d'enseigner et comment elles peuvent être à l'origine de plusieurs situations-problèmes dont il incomberait à l'enseignant de résoudre.

Un autre témoignage consiste à dire que : « Je pense que ces préjugés prédéterminent la relation entre l'enseignant et ses élèves mais c'est à l'enseignant après de savoir comment s'y prendre pour mieux les gérer. » (Annexe 27, p.55). Nous pouvons relever dans ce propos très facilement que certains préjugés sur les enseignants conduisent à l'orientation des actions des apprenants vers des comportements intolérables. Aussi, ils contribuent à la dégradation du cadre de leur travail pour autant que certains apprenants tiennent des comportements inappropriés à leur égard, et l'origine de ces comportements c'est toujours les préjugés qu'ils ont sur les enseignants.

Si ces préjugés portent donc atteinte aux enseignants, et leur causent un certain malaise, surtout pour les enseignants débutants comme nous l'avons vu, quelle serait la solution surtout pour arrêter les mauvaises conduites basées sur ces mêmes stéréotypes ? D'après nos informateurs, il est tout simplement recommandé de prendre une certaine distance vis-à-vis des apprenants, et ce, dans une volonté de s'écarter par conséquent des préjugés véhiculés sur eux, ce qui nous permet d'émettre l'hypothèse qu'ils vivent au fond d'eux un conflit psychologique : « L'enseignant qui réussit est celui qui prend de la distance par rapport à ce que ses élèves disent. Il doit toujours les voir comme étant des élèves. » (Annexe 21, p.39).

En contrepartie, cette prise de distance entre enseignants et apprenants se contrarie avec d'autres modes opératoires qui encouragent la participation des enseignants et des apprenants dans des projets sociaux de solidarité, d'entraide et de bienfaisance. Cela nous amène au fait que la

solution serait de faire des efforts, dans le cadre d'une réforme du système éducatif, afin de revaloriser l'image des enseignants et ainsi combattre à la racine ces préjugés, inscrits variablement dans l'habitus collectif des Algériens pour permettre à ces derniers de réaliser les missions de l'école algérienne dans de bonnes conditions.

Cependant, cette réforme devrait porter sur la professionnalisation des enseignants surtout que dans bien des cas, il se trouve que c'en sont quelques-uns d'entre eux qui sont derrière l'émergence de quelques préjugés puisque comme nous le savons, un préjugé nait de l'observation d'un fait quelconque et se généralise par la suite sur l'ensemble de la communauté concernée. Cela est d'autant plus vrai pour les enseignants qui procèdent à des actions malveillantes en obligeant par exemple les apprenants à faire des cours de soutien payants chez eux en échange des bonnes notes.

Nous proposons par conséquent que la réforme du système éducatif surtout en ce qui concerne le recrutement des enseignants doive les concerner également, car l'enseignant est le pôle central du processus d'enseignement-apprentissage, et s'intéresser à cette catégorie par une entrée « rapport au métier » (Tardif & Lessard 1999, p. 152), est indispensable surtout concernant les enseignants qui n'ont pas choisi ce métier par conviction, voire par amour et qui par conséquent ne s'appliquent pas dans leur travail. Il en ressort alors de mettre des critères d'éligibilité à ce métier lors des entretiens d'admission dans les écoles d'enseignants ou lors des concours de recrutement.

Par conséquent, l'identité professionnelle des enseignants doit être sérieusement prise en compte dans leur formation, et il serait pertinent d'en proposer une définition préalable. En effet, disposer d'une telle définition est indispensable pour déconstruire certains préjugés à leur égard.

Ainsi, l'étude des représentations accolées aux enseignants devrait être prise en considération dans le cadre de leur professionnalisation dans la mesure où « la politique de professionnalisation menée à son terme conduit à une réévaluation de la position sociale des enseignants, réévaluation fondée sur l'image d'un métier fortement qualifié et pouvant bénéficier d'un certain prestige. » (Lang, 1999, p. 260).

II. 05. 02. 05. La place des apprenants

Les apprenants constituent le deuxième pôle le plus important du processus d'enseignement-apprentissage, c'est pourquoi nous leur réservons cette partie tout particulièrement. En effet observer la réalité de la place des apprenants dans le système éducatif, permet de savoir que

qu'elle suscite dans bien des cas des débats parfois controversés. En effet, de même qu'une place importante devrait être accordée aux enseignants, les apprenants devraient eux-aussi également être valorisées afin qu'ils s'investissent du mieux qu'ils peuvent dans leurs apprentissages. Cependant, bien que nos informateurs pointent un doigt accusateur vers les apprenants qui d'après eux n'assument pas leurs responsabilités vis-à-vis de leur formation à l'école, sauf qu'ils les considèrent comme les victimes d'un système éducatif qui n'a pas su les prendre en charge ; et par système éducatif ici, nous entendons dire toutes les sphères qui le composent : « les élèves // que je considère comme des victimes d'ailleurs » (Annexe 4.6, p.08). Ces propos rejoignent alors la vision du philosophe Hans Jonas (1979) sur le concept de responsabilité. Ce dernier affirme en effet que la responsabilité au sein d'un système éducatif est unilatérale. Elle est dans ce sens non-réciproque : « on est responsable de quelqu'un qui, à un certain moment (ou période de sa vie) est le plus faible, que ce soit un fils, un élève, un frère ou un ami. » (Ibid.)

Cela dit, le redressement des comportements des élèves perturbateurs en leur inculquant les valeurs et principes de l'école incombe à la fois aux enseignants et aux parents des apprenants. Considérons le témoignage suivant : « généralement on dit que les apprenants apprécient l'enseignant sévère et le respectent plus que l'enseignant gentil au point où il arrive à perdre en respect » (Annexe 21, p.43). L'enseignant auteur de ces dires nous fait comprendre qu'un enseignant sévère, c'est quelqu'un qui assume ses responsabilités envers ses apprenants, et non seulement celui qui arrive à instaurer une certaine discipline dans sa classe par quelques moyens que ce soient. Un tel enseignant est beaucoup plus apprécié de ses apprenants, c'est-à-dire que ces derniers ont besoin d'un maître afin de les orienter et les guider, et d'un modèle à suivre pour apprendre les bons comportements. Nous pouvons d'ailleurs trouver cette même vision des choses chez d'autres enseignants qui confirment que la clé de réussite pour un enseignant est d'être sévère, mais aussi juste, vis-à-vis de tous les apprenants.

Pour ce qui est maintenant de l'avis de quelques apprenants « irresponsables » sur les perturbations qu'ils causent en classe, nous avons pu dégager un degré parfois très élevé d'inconscience. En effet, leurs réponses à nos questions sur certains comportements inappropriés dans le milieu éducatif montrent qu'ils les adoptent juste en guise de diversion. Aussi, il y a un autre fait à signaler, c'est que dans plusieurs cas ces comportements sont contagieux et se transmettent entre apprenants qui se mettent alors à les imiter inconsciemment.

Par ailleurs, nous pouvons voir d'après d'autres témoignages sur la notion de responsabilité que les apprenants sont malgré tout responsables sur leurs comportements et sur la réussite de leur

scolarité surtout dans le palier secondaire où ces derniers ont quand même dépassé l'âge infantile. Mais parler d'enfance ici nous amène à parler d'un autre point : l'interdépendance des trois paliers éducatifs qui fait que la plupart du temps, ce genre de comportements inappropriés peut se trouver au niveau de tous ces paliers y compris le primaire. Nos informateurs n'ont d'ailleurs pas manqué de dire que les problèmes qu'ils ont avec les lycéens viennent des cycles précédents.

Quoi qu'il en soit, ces comportements impactent très négativement les enseignants surtout ceux qui se trouvent dans l'incapacité d'y mettre fin. Vinatier (2009, p. 100) précise en effet que : « lorsque le vécu de l'enseignant va dans le sens d'une dévalorisation de cette dimension de ses compétences, surtout lorsqu'il est confronté quotidiennement à la résistance des élèves aux apprentissages, c'est la personne même dans son fondement qui est blessée. »

Aussi, l'on peut considérer un autre point relatif à la place des apprenants chez les enseignants. En effet, les actions de l'enseignant, dans le cadre de la co-activité, devraient en principe suivre un schème précis et compatible avec une stratégie globale de gestion des comportements des apprenants. En principe ces actions devraient être les mêmes envers tous les apprenants, mais que cela ne peut être toujours le cas. En effet, l'enseignant, cet être humain avec toutes ses forces et faiblesses, peut à des moments exercer du favoritisme en privilégiant certains apprenants au détriment des autres comme en témoigne les propos suivants : « […] la marginalisation et l'injustice à l'égard de quelques élèves de part quelques enseignants que Dieu leur pardonne ! Ils ont poussé les élèves à détester l'école ! » (Annexe 06, p.15).

Il est à noter que de telles pratiques pourraient avoir un impact très négatif sur les apprenants victimes de ces pratiques comme l'exemple que nous venons de citer ci-haut sur les enseignants qui n'accordent d'importance que pour une certaine catégorie privilégiée d'apprenants, en négligeant les défavorisés. Ce genre de pratiques à l'encontre des apprenants démunis, participe à la formation, chez ces apprenants, d'une certaine haine envers eux-mêmes, envers ces enseignants et la société toute entière, comme ils participent quelque part au renforcement des sentiments négatifs générés par les inégalités sociales puisque non seulement ces élèves se sentent inférieurs par rapport aux autres, mais aussi rejetés. Voilà pourquoi la prise en compte de ces inégalités est primordiale si on vise à travers la réussite du système éducatif celle de tout le projet de la société.

Toutes ces considérations nous montrent que l'analyse de l'activité de gestion de classe est une tâche ardue car, au-delà des murs de la salle de classe, elle entretient des liaisons avec plusieurs

points, tous enchevêtrés. Nous sommes par conséquent de plus en plus convaincu que la conduite d'autres recherches dans le même dessein, nécessite des analyses globales et systématiques de toutes les situations de travail.

II. 05. 03. Les programmes et les contenus pédagogiques

II. 05. 03. 01. Le programme et les curricula

Nous allons commencer l'analyse des données relatives à cette partie par un petit exposé théorique en abordant les textes de loi régissant la conception des programmes et le choix des approches et méthodes d'enseignement dans le système éducatif algérien. Ceci dit, nous n'allons pas manquer l'occasion de montrer les relations qui existent entre l'élaboration des programmes et curricula et le développement professionnel des enseignants. Pour ce faire, nous nous référons à ces propos qui font écho à notre vision de la chose :

« au-delà de la diversité des termes et des définitions, l'examen des écrits permet d'identifier deux grandes perspectives théoriques à l'intérieur desquelles se dessinent et prennent sens des « paramètres » du développement professionnel des enseignants, entre autres des paramètres concernant les contenus, les objectifs et les démarches privilégiées par les enseignants. » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 166).

Pour ce qui est maintenant des considérations théoriques sur ce point, nous commençons d'abord par dire que sur le plan méthodologique, l'approche mise en place par le référentiel général des programmes pour la conception des programmes est l'approche par compétences. En effet, il est précisé à la page 17 de ce document que :

> « L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,…) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ».

De plus, dans le cadrage de la Loi d'orientation, la Commission nationale des programmes s'est dotée d'un Référentiel général des programmes (RGP), publié en 2009. Ce référentiel définit, en amont les fondements des programmes ainsi que leur substrat national et universel, le cadre

des finalités et les concepts opératoires, le domaine des savoirs à faire acquérir et leur organisation dans les champs disciplinaires ainsi que les dispositifs d'évaluation.

L'élaboration de ces programmes s'est faite en vue de développer chez l'élève des connaissances, des compétences et des valeurs, c'est pourquoi il a été pris en considération plusieurs choix d'ordre : axiologique (les valeurs sont ancrées dans ces programmes), épistémologique (les contenus d'enseignement s'organisent autour des concepts « structurants » de la discipline) et méthodologiques (l'approche curriculaire, qui donne pratiquement une autre mission aux disciplines).

Avant d'entamer l'analyse des avis de nos informateurs sur ces programmes, nous tenons tout d'abord à réaffirmer que si la réalisation des missions et finalités de l'école incombe aux enseignants, aux parents, etc. il ne fait aucun doute que cela se fait également au moyen des programmes pédagogiques utilisés afin de concrétiser la réalisation de ces objectifs.

Pour l'analyse des données relatives à cette partie, nous commençons par une vue d'ensemble de ces programmes afin d'avoir une étude plus globale susceptible de nous offrir d'autres champs à explorer surtout en ce qui concerne les relations qui existent entre les programmes de toutes les matières à travers, éventuellement, les trois paliers éducatifs, pour ensuite aller vers les programmes de français du cycle secondaire.

En effet, le premier point qui nous a d'ailleurs le plus intrigué, c'est que nos informateurs nous ont fait remarquer qu'il y avait une certaine contradiction dans la répartition des contenus pédagogiques sur les années de scolarisation, ce qui participe davantage au déclin du système éducatif. En effet, ils nous ont fait savoir qu'il y a des notions relevant par exemple de l'éducation civique qu'on enseigne à des niveaux inadéquats puisque les apprenants sont dans l'incapacité de les assimiler. Pourtant, nous pouvons dire sur ce point que malgré les nouveaux dispositifs pédagogiques (Commission nationale des programmes, 2009), articulés autour, entre autres, de « l'ajustement, l'adaptation et le redéploiement d'un enseignement plus proche des impératifs de la vie réelle que des considérations administratives et bureaucratiques ; » mais que, dans les faits et en référence aux dires de nos informateurs, ce principe n'est pas respecté. Parmi les témoignages les plus illustratifs en ce sens, nous citons : « le système éducatif contribue à la formation des futurs citoyens, on est bien d'accord, pouvez-vous alors m'expliquer comment on enseigne l'éducation civique au collège, où ça parle du parlement, etc. C'est très contradictoire, non ? » (Annexe 02, p.08). Il apparait clairement que cet intervenant souligne la difficulté qu'il y a de contribuer à la réalisation des missions de l'école

puisque les programmes mis en action ne sont pas compatibles avec le niveau intellectuel des apprenants chose qui, bien évidemment, nécessite plus d'investigation pour être affirmée ou infirmée, ce qu'il ne nous appartient pas à faire dans la présente recherche.

Cependant, nous tenons à attirer l'attention du lecteur sur la relation entre les contenus de certaines matières, telles que l'éducation civique, l'histoire et la géographie, et l'enseignement des langues étrangères. D'après les propos de cet informateur, nous affirmons que la négligence du niveau intellectuel des apprenants lors de la conception des programmes et contenus pédagogiques non seulement empêche leur assimilation, mais risque également de constituer un obstacle pour les enseignants de langues étrangères. En effet, si de telles notions sont d'abord enseignées en langue arabe et ne peuvent pas être assimilées par les apprenants en raison de leur inadéquation avec le niveau intellectuel des apprenants, quid alors de leur assimilation lorsqu'elles sont enseignées en langues étrangères ? Nous savons déjà que les liens qui peuvent exister entre ces matières et les langues étrangères, sont des liens de complémentarité, dans ce sens où les enseignants des langues étrangères ont dans plusieurs situations recours à la langue maternelle des apprenants afin de leur expliquer le sens de quelques notions plus ou moins difficiles ou abstraites. Par conséquent, il serait privilégié de concevoir les contenus des programmes pédagogiques en prenant en considération le niveau intellectuel des apprenants, mais aussi les liens de complémentarités existant entre les différents programmes de telle sorte que leurs contenus soient facilitateurs de l'apprentissage des langues étrangères.

Du point de vue de l'analyse du travail par rapport à ce cas précisément, il s'agit de l'analyse du travail d'enseigner certes, mais afin que ces analyses soient complètes, d'autres recherches en relation avec ce volet consacré à l'étude des programmes et des manuels scolaires, devraient se faire en se basant sur d'autres disciplines contributoires comme les didactiques disciplinaires, la pédagogie, les théories d'apprentissage, etc.

En revenant une autre fois au propos précédent, nous pouvons lire en filigrane que de telles contradictions sont faites à dessein, et ce, en nous appuyant sur les dires des autres intervenants. En effet, les réponses qu'ont données les autres intervenants par rapport à cette objection sont en relation avec la dégradation du système éducatif qui est d'après eux[33] « voulu » (Annexe 02, p. 09). Nous n'allons tout de même pas rentrer dans toutes ces considérations, mais nous aimerions juste rajouter que certains chercheurs n'excluent pas le caractère politique des

[33] Nous avons relevé deux témoignages allant dans ce sens, dont l'un s'inscrit dans les théories conspirationnistes : « Tout cela est voulu car on veut déstabiliser le pays » (Annexe 04, p. 12).

programmes scolaires en affirmant que : « on aurait tendance à croire qu'ils sont a-politiques et qu'ils sont le domaine réservé des experts. » (Raulin, 2006, p. 06). Ainsi, cet aspect politique pour nos informateurs, prime sur la conception et l'élaboration des programmes d'enseignement en Algérie surtout qu'ils pointent du doigt : « une certaine obstination dans la conception des programmes éducatifs.» (Annexe 02, p.07).

Concernant cette non-conformité persistante des programmes d'enseignement du français par rapport au contexte algérien, l'ensemble de nos informateurs s'accorde à dire que, bien que les méthodes et les programmes actuels ne répondent pas aux besoins des apprenants, il n'existe aucune volonté de la part des décideurs d'adapter ces programmes aux réalités de ces derniers. Cela dit, nous approfondirons ce point dans les deux parties suivantes.

II. 05. 03. 02. Les programmes et méthodes d'enseignement du français au secondaire

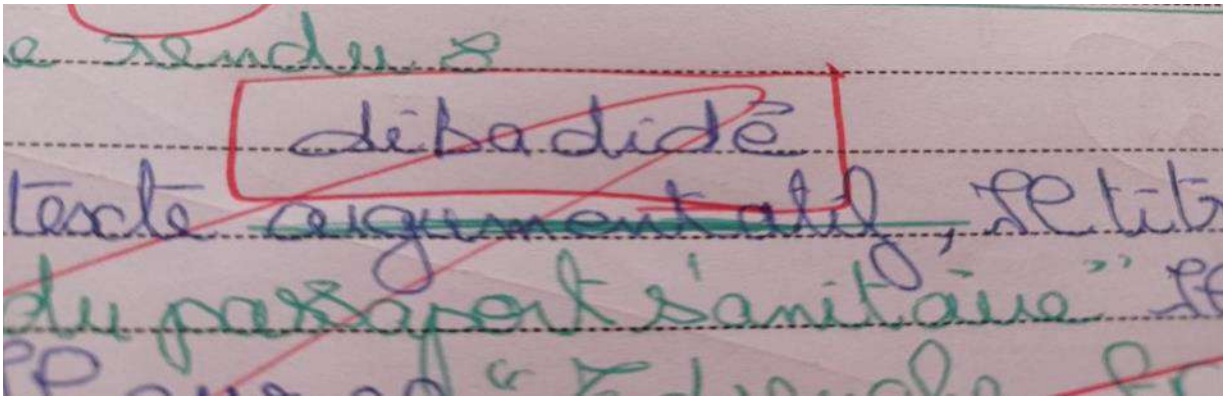
Dans le sillage de notre recherche, l'une des entrées choisie pour l'étude des programmes et des méthodes d'enseignement concerne naturellement l'enseignement du français qui se trouve au cœur de nombreuses discussions didactiques et pédagogiques surtout dans l'espace relatif à la politique éducative de l'Algérie en matière d'enseignement des langues étrangères. En effet, les acteurs impliqués dans l'enseignement du français, dans ce contexte de réformes éducatives, s'interrogent sur la capacité des programmes et des méthodes utilisées à répondre aux besoins réels du public auquel ils s'adressent.

Dans l'introduction de chaque programme d'études, il est dit que les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales – constituent le critère de choix des situations d'apprentissage, mais également des objectifs à réaliser. Cependant, en ce qui concerne l'enseignement du français en Algérie, nous avons relevé un point essentiel, qui selon nous, précède toute autre considération méthodologique. Ce point concerne le statut de la langue française en Algérie. En effet, la définition du statut de la langue enseignée est très importante dans la mesure où la définition de ce statut permet par la suite de définir harmonieusement l'ensemble des critères à prendre en compte pour le choix des programmes d'étude et leurs contenus, des méthodes d'enseignement et même des pratiques pédagogiques : tout simplement car on n'enseigne pas le français langue maternelle par exemple, comme on l'enseigne en tant que langue étrangère. Morsli souligne d'ailleurs qu'en Algérie, la diversité dans la définition du statut reflète davantage «un malaise qu'un changement conscient de perspectives pédagogiques» (1990, p. 33).

Pour la part de nos informateurs, il a été fortement question de cette diversité du statut du français de telle sorte que ces derniers ont vigoureusement exprimé leur mécontentement vis-à-vis de ces « dérives » : « il faut d'abord qu'ils se mettent d'accord sur le statut du français ici, car nous on a l'impression de l'enseigner comme, c'est le français langue maternelle pas étrangère, ça va pas ! » (Annexe 14, p. 28).

De plus, les retombées négatives du mauvais choix des méthodes d'enseignement du français sont très palpables dans l'activité de gestion de classe : « Bon pour leur niveau il est faible et je pense que c'est à cause de ça qu'ils ne s'intéressent pas au cours et se mettent à discuter, bouger, rigoler, surtout que la majorité est des garçons. » (Annexe 15, p. 30). Voilà pourquoi la gestion de cette compétence de conduite de classe ne tient pas seulement à quelques stratégies ou techniques que l'enseignant doit avoir.

En nous intéressons maintenant à ce qu'il en est réellement de l'enseignement du français tel que pratiqué actuellement dans le secondaire algérien, il se trouve que la mise en pratique de cette démarche centrée sur l'APC relève parfois de l'impossible. En effet, si nous prenons à titre d'exemple le projet appelé « le débat d'idées » qui se fait en terminale, toutes filières confondues, nous trouvons d'après le témoignage de l'une de nos informatrices que la réalisation des objectifs pédagogiques de ce projet, n'est jamais possible, du moins par ses élèves. En effet, cette dernière nous a confié ce qui suit : « non c'est pas possible, je suis désolée, regardez je vous montre une photo, cet élève et beaucoup d'autres ne savent même pas orthographier correctement le mot débat d'idées, dites-moi pour l'amour du ciel comment je leur apprendrai à débattre en français ? » (Annexe 14, p. 28). On note toutefois que dans ce groupe de discussion, tous les autres participants ont été d'accord avec leur collègue et ont tenu également à nous montrer d'autres photos du même genre, qui peuvent bien être visualisées dans les annexes. (cf., Annexe 14, p. 30).



Par ailleurs, dans ce même groupe de discussion, les débats entre enseignants se sont cristallisés autour d'autres situations du même genre et les différents avis de ces enseignants ont porté sur trois points principaux :

01- Faire son travail contre tous vents et marées. Autrement dit, toute tâche doit être exécutée même si les programmes ne sont pas compatibles à la réalité des apprenants et des enseignants :

« Débat d'idées, il fallait tout simplement les corriger au lieu de se moquer d'eux. Cherchez des solutions au lieu de faire du n'importe quoi » (Annexe 14, p. 29).

Ce premier avis a été justifié par le fait que la correction des erreurs et fautes d'orthographe ne fait pas l'objet d'évaluation à l'examen du baccalauréat : « les erreurs d'orthographe ne sont pas comptabilisées le jour du bac, le cas échéant, lorsque l'élève dépasse 04 erreurs on mettra - 0'25 » (Annexe 14, p. 28). Un autre enseignant a réagi à cette justification par un procédé ironique afin de manifester son opposition aux propos de sa collègue, mais aussi afin de mettre en garde contre les conséquences d'être permissif à l'égard des erreurs et des fautes d'orthographe, qui selon lui, ont des retombées sur le niveau des candidats à l'examen du baccalauréat, pris alors pour de futurs étudiants. Pour lui : « c'est pour ça on trouve un niveau vraiment catastrophique à l'université ». Hassani (2013) avance à cet effet que « reléguer à un second plan les connaissances qui constituent un socle minimal correspondant au profil de sortie du lycée ; lequel profil doit correspondre au profil d'entrée à l'université. », ce qui nous laisse pencher vers la position des enseignants pointus sur les questions relatives à la maitrise du français.

02- Le deuxième avis met en doute la capacité des enseignants à assurer leur rôle de « transmetteurs de savoir », ce qui nous fait dire que certains d'entre eux ne sont pas à jour par rapport à la logique de l'approche par compétences qui met l'accent sur le développement des compétences chez les apprenants et non pas la transmission de savoirs. Une question a été soulevée à cet égard : « est-ce que ça reflète notre transmission de savoir ? (Attention je vous attaque pas c'est juste une simple question comme étant nouvelle en enseignement) » (Annexe 14, p. 29).

03- Pour le troisième avis, il peut être lu comme un consensus entre les différents intervenants, qui ont mis alors le point sur la nécessité de refaire les programmes d'enseignement du français puisque selon eux, les programmes actuels, non seulement ils ne répondent pas aux besoins des apprenants, mais constituent en outre, un obstacle pour les

enseignants dans la mesure où ils peinent à installer les compétences fixées pour chaque projet d'études chez les apprenants.

Et comme l'enseignement-apprentissage est considérée comme une co-activité par la didactique professionnelle, nous nous sommes vu dans l'obligation d'aborder cette même question du point de vue des apprenants. En effet, lorsque nous nous intéressons à l'apprentissage de la langue française du point de vue des apprenants, nous trouvons que l'apprenant compétent en langue française, dans le cadre de l'approche par compétences, est celui qui est « capable de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations ». Bien que nous puissions en comprendre que cet objectif vise à développer les compétences communicatives des apprenants, sauf qu'il y est fait mention de manière compartimentée. Or, du point de vue de nos informateurs, enseignants comme apprenants, l'intérêt porté à l'apprentissage de la langue française est de pouvoir communiquer naturellement dans cette langue[34]. Et même si les contenus pédagogiques de l'enseignement du français au secondaire mettent l'accent sur le développement des compétences communicatives comme « la réalisation d'une interview », « la rédaction d'une lettre administrative », « la réalisation d'un reportage touristique », ou encore « débattre », sauf que pour les apprenants, et c'est d'ailleurs le même point de vue de leurs enseignants, ces objets d'enseignement ne répondent pas à leurs besoins, et ce, pour au moins deux raisons. D'abord, ces compétences communicatives sont difficilement atteignables pour autant que les apprenants ne disposent même pas, dans la plupart des cas, des notions de base de la langue française, il leur est par conséquent impossible de pouvoir faire une interview par exemple, alors qu'ils ne savent même pas comment formuler une simple question en français et qu'ils n'ont pas de bagage lexical suffisant. En effet, les difficultés qu'ils ont en langue française concernent parfois des points de grammaire, de conjugaison, etc. : « Il n'y a pas que les verbes, parfois on ne trouve pas les mots, on sait pas comment on exprime nos idées en français » (Annexe 49, p. 158).

Et en revenant à ce que stipule l'APC sur les compétences à installer chez les apprenants afin de résoudre des situations-problèmes, nous trouvons que les apprenants que nous avons interrogés sur ce point, arrivent quand même à trouver des moyens leur permettant de résoudre ces situations-problèmes, mais en se basant sur d'autres alternatives et non pas les savoir et savoir-faire qu'il leur fallait apprendre en classe. Les alternatives qu'ils mettent en œuvre se résument en fin de compte à l'utilisation des moyens de la nouvelle technologie afin de traduire

[34] Il n'est pas fait allusion ici à parler le français comme les natifs, mais à s'éloigner d'une considération mécanique de son apprentissage.

les idées qu'ils ont dans leur langue maternelle vers le français. « Réponse collective : quand c'est en classe on ne fait rien (rire), mais à la maison on utilise Google traduction (rire). - Samira : même en classe on utilise Google traduction (rire) » (Annexe 49, p. 159).

La deuxième raison pour laquelle les programmes actuels de français ne répondent pas aux besoins des apprenants réside dans le fait que les contenus proposés leur semblent, pour la plupart, dépourvus de sens. En effet, nombreux sont ceux qui estiment que plusieurs objets d'étude manquent d'intérêt, car ils ne perçoivent pas l'utilité de les réinvestir dans leur vie quotidienne.

Par ailleurs, en ce qui concerne les principes de l'approche par compétences, nous trouvons qu'il est fait référence au réinvestissement des acquis des apprenants dans des situations qui n'appartiennent pas forcément au cadre scolaire. L'apprenant compétent est donc, selon l'APC, celui qui, confronté à une situation-problème nouvelle (une situation inédite qui n'a pas été vue à l'école) mobilise ses compétences pour faire face à cette situation inédite.

Cependant, il se trouve pour les apprenants que non seulement les difficultés qu'ils ont en français les empêchent de développer de nouvelles compétences communicatives, mais que dans la plupart des cas, ils n'ont pas de cadre propice pour le réinvestissement desdites compétences : « avec qui je vais faire une interview ? » (Annexe 51, p. 159) et à un autre de répondre ironiquement : « Avec Mahrez (rire collectif) » (Ibid., p. 159).

En revenant maintenant à l'avis des enseignants, il se trouve que si les apprenants ne sont pas en mesure de produire de simples énoncés écrits soient-ils ou oraux en langue française, il leur est donc impossible de surmonter des situations-problèmes, d'ailleurs c'est la seule entrave qui empêche les apprenants de développer des compétences communicatives.

Les contenus pédagogiques constituent le fondement du système éducatif et doivent donc être élaborés en prenant en compte la notion de rapport au savoir, car c'est la relation que les apprenants et les enseignants entretiennent avec le savoir enseigné qui détermine leur degré d'investissement dans le processus d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, la réussite d'un système éducatif repose non seulement sur la qualité des contenus, mais aussi sur les méthodes didactiques et pédagogiques employées, ainsi que sur les moyens et ressources mobilisés pour assurer le succès de ces démarches.

Il faudrait donc s'intéresser à la question de la conception des programmes d'enseignement du français en considérant les enjeux de l'apprentissage chez les élèves d'un point de vue de la

construction de leurs compétences communicatives en langue française et du rapport aux pratiques sociales de référence qui sont omniprésentes dans les problèmes rencontrés par les apprenants afin de réinvestir les acquis de l'école en dehors de l'école.

II. 05. 04. L'organisation des structures éducatives et la gestion de la pédagogie

Compte tenu du fait que la réforme de n'importe quel système éducatif s'articule autour d'un certain nombre de points : les contenus des programmes pédagogiques, l'architecture des enseignements, la gestion des établissements éducatif, la gestion pédagogique, les ressources et moyens, etc. nous allons dans ce qui suit procéder à l'analyse des propos de nos informateurs sur cette question afin de faire la lumière sur les différentes voies pouvant contribuer à une meilleure gestion, pour en déduire des avenues plus prometteuses.

Nous entamons cette analyse par aborder les éléments théoriques en adéquation avec nos objectifs de recherche afin de mesurer l'écart existant entre les textes de loi et la réalité du terrain. Le concept de curriculum, défini dans le RGP[35], précise que le concept de curriculum :

> « Désigne toutes les expériences d'apprentissage organisées, l'ensemble des influences auxquelles pourrait être exposé l'élève sous la responsabilité de l'école pendant une période de formation. Ce concept englobe les activités d'apprentissage auxquelles l'élève participe, les méthodes et les moyens utilisés ainsi que les procédures d'évaluation retenues. »[36]

En ce qui concerne le rapport de ce que ce curriculum stipule et la réalité du terrain, nous allons mettre l'accent uniquement sur les points abordés par nos informateurs à savoir donc les activités d'apprentissage ; les méthodes et moyens d'enseignement.

Pour les activité d'apprentissage, compte tenu de ce que nous avons avancé précédemment, il est à savoir d'après nos informateurs, qu'il y a plusieurs difficultés rencontrées dans la planification de leurs cours, rien qu'à cause du grand écart existant entre le profil d'entrée des apprenants et les objectifs pédagogiques fixés pour chaque année du palier secondaire.

En effet, ces derniers ont évoqué les difficultés rencontrées dans l'enseignement des différents objets d'étude des projets d'étude de ce niveau en raison à la fois du niveau « très faible » du profil d'entrée des apprenants, mais aussi et surtout en raison de leur hétérogénéité. Pour le niveau des apprenants en français, l'exemple par lequel ils ont concrétisé leurs propos a porté

[35] Référentiel général des programmes
[36] MEN/Commission nationale des programmes (2009) : Référentiel Général des Programmes, Alger : MEN.

sur l'objet d'étude « la lettre administrative » qui d'après eux ne peut jamais se réaliser sauf à la condition de faire une remise à niveau à leurs apprenants, surtout ceux qui n'ont même pas les b.a.-ba de la langue française : « comment tu vas apprendre à un élève qui ne distingue pas entre le 'b' et le 'd' à rédiger une lettre administrative, non mais sérieux ! » (Annexe 14, p. 29).

Et pour leur hétérogénéité, son impact se répercute sur les enseignants comme sur les apprenants de telle sorte que certains enseignants préfèrent travailler avec les bons éléments au détriment des autres qui sont moins bons. Cette pratique est justifiée par dire que, contraints par le temps et par le programme, il leur est impossible de veiller sur tous les élèves et encore moins à ceux qui n'ont même pas des connaissances basiques en français.

Nous pouvons alors comprendre que de tels propos sont avancés par nos informateurs afin de nous faire parvenir l'idée que la réussite des différentes séances d'enseignement du français dépend de cette capacité à installer les compétences de chaque cours chez tous les apprenants sans exception. C'est pourquoi d'ailleurs ils ont tous opté pour le changement des programmes d'abord quand nous leur avons demandé des propositions sur les solutions à faire[37], mais aussi en proposant des solutions pour améliorer l'enseignement du français en Algérie.

II. 05. 04. 01. Le volet administratif

La gestion administrative des établissements éducatifs est bien évidemment du ressort de l'administration de chaque établissement scolaire. Etudier ce point particulièrement nous est très important ne serait-ce que pour mieux nous rendre compte des interférences qu'il y a entre ce type de gestion et l'activité de gestion de classe.

En effet, il est aussi évident de dire à première vue que dans le cadre de l'organisation du travail (Fernagu-Oudet, 2004), l'enseignant à lui seul ne peut pas être le seul pivot ou le seul garant de la réussite de cette activité qui tient en effet à l'effort de tout le personnel éducatif et administratif.

Quelques-uns de nos informateurs n'ont pas d'ailleurs manqué l'occasion de parler de la réussite de la gestion d'un établissement scolaire en la conditionnant à la conjugaison des efforts de tous. En effet, parler de l'activité enseignante en relation avec l'organisation du travail implique nécessairement de parler de la structure conceptuelle globale de la situation dans laquelle ce travail est inscrit. Il en découle que les différents acteurs pédagogiques et administratifs doivent avoir la même vision de la manière dont un projet éducatif doit être piloté

[37] Ces propositions seront analysées dans la partie « considérations organisationnelles » de la dernière thématique.

à l'échelle d'un établissement scolaire voire de tout le système éducatif. Ce point est tout particulièrement relatif à plusieurs composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe. Nous pouvons citer à titre illustratif l'aspect qui concerne la gestion des flux des apprenants et celle du temps d'enseignement. En effet, il arrive parfois que le personnel administratif ne soit pas à cheval sur cette opération, ce qui perturbe le déplacement des apprenants qui en profitent pour faire du retard, ce qui se répercute directement sur l'une des composantes les plus importantes de cette activité : le temps d'enseignement.

Nos informateurs nous ont fait pour leur part plusieurs révélations sur cet aspect organisationnel de la gestion des établissements scolaires en pointant du doigt un autre fait ayant trait à la complicité qu'il peut y avoir parfois entre le personnel administratif et les apprenants : « l'administration ne travaille pas en collaboration avec les enseignants puisque c'est un travail d'équipe, par contre parfois on trouve que des surveillants sont complices avec des élèves contre les enseignants. » (Annexe 02, p.08).

Nous nous sommes contenté de ces quelques propos pour élucider les interférences qu'il peut y avoir entre le travail administratif et le travail enseignant, sinon pour aborder l'ensemble de ces interférences, nous jugeons plus convenable d'y consacrer un axe entier de recherche afin d'en faire une analyse systématique.f

Aussi , nous rappelons que le cours que nous voulons élaborer se base essentiellement sur la notion d'organisation du travail, cela nous a alors requis de prendre le maximum de paramètres afin de réussir la construction des compétences professionnelles dans leur contexte de déploiement à savoir la classe, mais aussi l'établissement scolaire qui inclut l'administration.

II. 05. 04. 02. Ressources et les moyens pédagogiques

Au fur et à mesure que nous avançons dans l'analyse des données collectées, nous nous rendons de plus en plus compte de l'adéquation du cadre théorique de la didactique professionnelle avec l'analyse du travail enseignant dans sa globalité, dans la mesure où ce cadre nous permet d'avoir une compréhension globale du cadre général de ce travail, mais aussi la manière de mieux l'organiser afin d'assurer la réussite des différentes activités de travail et le développement professionnel des travailleurs.

En mettant le cap dans cette partie sur l'analyse des ressources et des moyens, appelés aussi les artéfacts, il s'avère que cette analyse est fructueuse à plus d'un égard pour l'amélioration des conditions de travail, surtout lorsqu'il s'agit de l'activité de gestion de classe. En effet, si cette

activité inclut, entre autres, la gestion de l'apprentissage de tout un groupe-classe, c'est par rapport à ce point exactement qu'une première anomalie est à signaler, et ce, en considérant que la gestion du processus enseignement-apprentissage se base actuellement sur l'approche par compétences. Ceci dit, l'enseignant est appelé à orienter, à aider et à guider ses apprenants de telle sorte qu'ils arrivent à construire leur compétences communicatives par eux-mêmes si l'on en tient à l'enseignement du français. Or, il est à savoir dans les faits que l'application de cette approche pédagogique relève parfois de l'impossible. Nos informateurs ont avancé à ce propos que : « le système LMD, ou d'ailleurs l'APC nécessitent des ressources, du matériel, etc. On a rien ici. Tu peux pas travailler avec l'APC alors que tu as plus de 30 élèves par classe. » (Annexe 02, p.07).

L'on peut en comprendre que l'application de cette approche nécessite d'y adapter les conditions nécessaires à sa réussite à l'instar de la répartition des apprenants sur les groupes-classes. Cette approche nécessite également plusieurs ressources pédagogiques, on parle ici plus précisément des TICE, afin de faciliter les deux activités d'enseigner et d'apprendre.

L'importance d'inclure les ressources pédagogiques dans l'analyse du travail d'enseigner réside dans le fait que leur utilisation rentre dans la composition des schèmes d'action des enseignants. Vergnaud précise à cet effet que l'analyse des ressources utilisées ou à construire pour agir dans et sur les situations de travail passe par l'identification des éléments cognitifs du schème comme des « invariants opératoires » (Vergnaud, 2001).

C'est pourquoi que nous proposons à ce niveau que la réforme du système éducatif doit être basée sur une analyse complète et exhaustive de ce dernier. Une telle analyse permettrait de mieux le réorganiser surtout en tenant en compte les facteurs liés au potentiel humain, mais aussi matériel. Morandi précise en effet que :

« Les lignes de force du système pédagogique s'organisent dans les logiques cumulées de l'apprendre, des variables d'organisation et de gestion, des situations, des modes de travail, et du pôle organisateur du travail personnel. Les modes organisés (magistraux, collaboratif, personnel) sont complémentaires. Du système à l'engagement des acteurs, la pédagogie est autant vie qu'organisation » (Morandi, 2002)

II. 05. 05. Pour ne pas conclure : les causes du déclin du système éducatif algérien

Sans pour autant passer en revue toutes les causes du déclin du système éducatif en Algérie surtout celles que nous avions déjà citées, nous préférons plutôt dire que l'amélioration et la

réforme de ce système devraient inéluctablement être basées sur des recherches scientifiques interdisciplinaires faites en pédagogie, en didactique, en sociologie de l'éducation, etc. Mais s'il est vrai que bon nombre de ces recherches aient été conduites dans ce sens, leur application sur le terrain reste à désirer — si l'on en tient à celles que nous avions déjà citées, mais qui n'ont jamais été mises en application—.

De plus, les nouvelles approches de la conception des dispositifs de formation se basent entre autres sur l'analyse du travail, du contexte du travail, des besoins des différents acteurs pédagogiques et des apprenants afin de concevoir des dispositifs pragmatiques de formation susceptibles de mieux répondre aux exigences du travail, mais aussi à la mise en place d'une feuille de route pour la réforme des conditions de travail. La mise en marche de telles démarches d'innovation pédagogique permet de construire de nouvelles compétences professionnelles chez le personnel enseignant, elle sert aussi de levier à tout le système éducatif. Le réseau de cette démarche innovatrice comporte des thématiques fortes en son sein :

1) L'école comme locomotive du projet social

2) La prévention du décrochage scolaire

3) L'évaluation des élèves

4) L'organisation de l'établissement scolaire et donc de la classe

5) L'aménagement de l'espace-temps scolaire

6) Les relations écoles parents.

II. 05. 06. Les partenaires de l'école

Etudier ce point relatif aux parents d'élèves comme étant des partenaires de l'école revient à étudier le rôle de ces derniers dans l'éducation de leurs enfants, mais aussi dans leur réussite scolaire. Or, il se trouve dans les faits que ces rôles soient marqués d'un dégradé finement nuancé, mais pour notre part, nous allons en analyser les cas les plus saillants afin de les mettre en relief avec quelques-unes des composantes fonctionnelles essentiellement intrinsèques et inhérentes à l'activité de gestion de classe.

Par ailleurs, en dépit du fait que ces nuances soient en partie attribuées à quelques facteurs comme les inégalités sociales, les conditions socio-économiques, le niveau d'instruction des parents, etc. il se trouve que nos informateurs ont fortement mis l'accent sur la nécessité qu'il y a aujourd'hui de faire intervenir les parents d'élèves dans la réalisation des missions et des

finalités de l'école ne serait-ce que pour la bonne formation citoyenne des apprenants. Ces derniers nous ont affirmé que : « […] à la base ils sont des partenaires sociaux dans le système éducatif. Mais ils sont absents ! Voilà pourquoi notre système éducatif est défaillant. » (Annexe 02, p. 07).

Ceci dit, nos informateurs sont unanimement d'accord pour dire que le rôle des parents d'élèves est crucial, que ce soit pour la réussite scolaire des apprenants ou bien pour leur formation citoyenne. D'ailleurs, les différents propos que nous allons analyser, nous montreront que cette question est étroitement liée à celle du rôle de l'école : l'instruction des apprenants, leur éducation ou les deux à la fois. Nous allons commencer par la réussite scolaire des apprenants vu qu'elle est moins contraignante, pour ensuite aborder la question de l'éducation des apprenants et leur formation citoyenne. En effet, nos informateurs nous ont affirmé d'après leurs constats, que les apprenants dont les parents sont soucieux de leur réussite scolaire, voire qui sont pointus sur cette question, réussissent mieux que ceux dont les parents n'y accordent pas trop d'importance. Nous avons donc relevé deux témoignages qui nous sembles les plus convenables pour illustrer les différences qu'il y a entre ces deux catégories d'apprenants. Pour les parents insoucieux de l'avenir de leurs enfants il est dit ce qui suit : « les parents ne cherchent que la, le // passage de leurs enfants et ça s'arrête là. » (Annexe 02, p.08). Pour le deuxième témoignage portant sur la deuxième catégorie de parents, il nous laisse clairement voir le contraste qu'il y a entre ces deux catégories et nous fait repenser sérieusement à impliquer davantage les parents dans la réussite de leurs enfants :

> « Mais je pense aussi que la famille est pour beaucoup dans ce processus. Je pense que tout élève quel que soit son profil a déjà été élevé au sein d'une famille d'où il puise des valeurs, etc. pour les élèves qui sont là pour faire des efforts, etc. ce sont leurs parents qui les ont éduqués de la sorte et vice versa. » (Annexe 23, p.44).

Ensuite, en ce qui concerne l'éducation et la formation citoyenne des apprenants, nous pouvons dire que cette question a directement trait à l'activité de gestion de classe dans la mesure où elle suscite de nombreuses autres questions en relation avec la nature malveillante de certains comportements des apprenants et leurs conséquences, parfois très graves. En effet, il arrive selon les témoignages de nos informateurs que certains élèves soient les auteurs d'actes irresponsables, et pour le moins intolérables : « Intervenant 04 : c'est très grave oui, y en a qui sifflent en classe, qui crachent par terre, qui jettent du tabac à chiquer sur le plafond, qui ramènent des rats…- Le chercheur : des rats en classe ? - Intervenants 04, 02 : oui ça vous choque ? (Rire), et ils filment ces scènes en plus » (Annexe 11, p.25). Si de tels comportements,

contraires en tout point au bon sens et à l'essence de l'acte d'apprendre, se produisent au sein de l'école, leur explication à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action consiste à dire que les apprenants auteurs de ces faits n'ont tout simplement pas de buts à atteindre derrière leur présence à l'école. Nous pouvons aussi expliquer cela par dire que, inconscients, pour une raison ou pour une autre, de la raison de leur présence dans cette institution de savoir et d'instruction, ils ont pour seul but de « s'y amuser ». D'ailleurs, c'est ce qui explique la distinction qu'il y a entre cette catégorie d'apprenants et les autres qui sont plus assidus dans leurs études.

Aussi, nous aimerions analyser un autre propos en relation avec la production de ce genre de comportements au sein des établissements éducatifs d'autant plus que nous en étions nous-même témoin. En effet, cela s'est passé au cours de l'année scolaire 2018-2019, où nous exercions encore en qualité de PES de français dans un des lycées de la wilaya de Bouira, le lieu même où il y a eu ce « drame ». Ce qui s'est passé ce jour-là, c'était qu'un groupe d'une trentaine d'apprenants avaient procédé à l'usage de matériel pyrotechnique à l'enceinte même du lycée, tout en s'adonnant par la suite à des actes de vandalisme. Nous avions eu par la suite l'occasion d'en discuter avec un collègue plus ancien dans cet établissement que nous, qui nous en a dit que : « J'incrimine aussi certains parents ! Où est le rôle des parents et de toute autre personne de cette société. - Le chercheur : pourquoi les parents ? - L'enseignant : les pétards dans les salles de classe. Qu'en dites-vous ?» (Annexe 11, p.55).

À notre sens, il urge que des recherches pluridisciplinaires soient faites afin de comprendre les raisons qui poussent ces élèves à avoir de tels comportements, de connaitre leurs origines et de tenter d'y mettre fin. Nous avons pour notre part tenté d'apporter des réponses à ces questions, nous sommes alors entré en contact avec quelques élèves présents parmi ceux ayant commis les faits rapports ci-dessus. Leur réponse était de dire : « Ça nous amuse. On aime embêter les enseignants, ça nous fait rire » (Annexe 49, p.161). Ces réponses montrent à elles-seules le degré très élevé d'inconscience de ces élèves.

Cependant, pour ce quo nous concerne ici, la vraie question qui devrait être posée est par rapport au rôle de l'école, mais aussi des parents d'élèves dans l'acquisition de leurs enfants des conduites appropriées à l'enceinte de l'école surtout en sachant que quarante-et-un interventions de nos informateurs ont été formulées par rapport à cela. Tous ces enseignants nous ont en effet précisé que leur rôle, et à travers lui, celui de l'école, n'est pas d'éduquer les apprenants en leur apprenant les règles élémentaires de conduites appropriées en classe surtout

que, pour ce faire, ils ne disposent pas d'assez de temps et qu'ils ont des classes surchargées. Le rôle d'éduquer les apprenants se trouve alors assigné aux parents.

Les parents d'élèves étant considérés ici comme l'un des principaux partenaires de l'école, devraient par conséquent coordonner avec elle afin de participer à la réalisation des finalités du système éducatif. Cependant, lorsqu'il s'agit de leur coopération avec l'école, certains d'entre eux ne remplissent pas ce devoir. Nos informateurs ont en effet affirmé qu'il y a une quasi-absence des parents dans la mesure où ils ne se rendent même pas à l'école afin de prendre connaissance des comportements de leurs enfants ou de leurs résultats scolaires.

Plus loin encore, il arrive dans certains cas que des parents d'élèves entravent ce travail de coopération, en contestant les punitions à l'encontre de leurs enfants. En effet, lorsque quelques enseignants interviennent dans ce sens, face à quelques comportements inacceptables de leurs élèves, les parents s'y rendent pour réclamer contre ces mesures. Les témoignages que nous avons là-dessus sont pour nous alarmants et nécessitent l'intervention des autorités compétentes en toute urgence afin d'arrêter leur prolifération. Le témoignage suivant en dit long :

> « Moi je connais une femme qui est venu au lycée pour des choses graves à une enseignante. Tout ça parce que cette enseignante a interdit à son fils de tricher. Lui il était nul donc quand elle l'a vu en train de remplir sa copie, elle l'a fouillé et elle a trouvé qu'il avait du copiage. […] Et c'est une autre enseignante qui a donné les réponses de son examen à cette femme qui à son tour les as donnés à son fils. C'est de la tricherie immorale de la part de tout le monde. Après cette mère en arrivant au lycée, elle a insulté l'enseignante de tous les noms et lui a dit en jetant sur elle des papiers, tiens tu les prends avec toi quand tu vas faire le pèlerinage. » (Annexe 16, p.31-32).

Comment pourrait-on mettre fin à des dérapages aussi graves que ceux que nous venons de rapporter ? Les solutions sont pour nous en relation avec la mise en place de protocoles organisationnels des relations entre les enseignants et les parents d'élèves afin d'éviter toute dérive et surtout, toute atteinte à la personne de l'enseignant. Nous pouvons en effet relever une défaillance dans cette situation : la mère de l'enfant en question n'avait en aucun cas le droit d'aller parler à l'enseignante ayant interdit à son fils de tricher, puisqu'il n'était pas scolarisé chez elle, elle l'avait juste surveillé lors de cet examen. Faudrait-il alors que les rencontres entre ces deux parties soient soumises à des procédures administratives précises ? Par exemple, lorsqu'un parent d'élève souhaite rencontrer un enseignant à l'entrée de l'établissement scolaire,

il serait nécessaire de vérifier, à l'aide des nouvelles technologies, si son enfant est effectivement scolarisé dans la classe de cet enseignant avant d'autoriser l'échange. Nous reviendrons sur ces solutions dans la section consacrée aux facteurs organisationnels du système éducatif.

À l'issue de cette première thématique, nous pouvons dire, d'après les témoignages et les avis de nos informateurs, mais aussi des résultats des recherches sur le système éducatif en Algérie, que ce dernier est caractérisé par un certain déclin à plus d'un égard. Des réformes devraient par conséquent être lancées surtout sur le plan pédagogique et administratif, deux volets sur lesquels nous avons essentiellement mis l'accent.

Par ailleurs, nous avons pu constater l'efficacité de l'analyse des situations de travail dans le recensement des lacunes et des défaillances présentes dans ce secteur, c'est pourquoi notre recommandation serait de faire d'autres analyses encore plus systématiques et plus complètes en se basant sur une étude pluridisciplinaire et collaborative. L'objectif étant de faire un relevé plus exhaustif de toutes ces lacunes et défaillances afin, bien évidemment, d'y remédier.

II. 05. 07. Des considérations externes

Les systèmes éducatifs s'inscrivent de nos jours dans un cadre caractérisé par de grandes mutations politique, idéologique, socio-économique, etc. De profondes réformes touchent par conséquent ces secteurs et les différents choix d'ordre économique, politique, idéologique, faits par les Etats, en réponse à ces mutations, ont des conséquences directes sur le système éducatif, en contribuant dans ce sens, soit à son épanouissement ou soit à son échec. Il en va dans ce sens que « le développement et la croissance d'une nation semblent dépendre plus que jamais de son niveau culturel et scientifique, et par là même de la performance de son système éducatif » (Bekioua Fateh & Raffaf Mehdi, 2006).

En restant focalisé sur le contexte algérien, nous pouvons dire que du point de vue de l'impact de ces facteurs sur l'activité des enseignants, il y a relativement très peu de travaux sur les divers facteurs qui influencent la façon dont les enseignants conçoivent leur rôle et le mettent en œuvre, à la différence du nombre très grand de recherches effectuées sur les enseignants et l'enseignement de manière générale. Cependant, nous savons déjà que de multiples facteurs contribuent à déterminer non seulement les représentations professionnelles des enseignants, mais aussi leur activité en classe : « l'activité des enseignants en classe est orientée par des finalités éducatives qui la situent dans un cadre social, économique, politique et culturel. Celui-ci définit des contraintes qui la standardisent jusqu'à un certain point. » (Doyle, 1986).

Dans cette recherche, nous nous intéressons essentiellement aux pratiques enseignantes de la gestion de classe, mais nous remarquons qu'à une échelle macro, puisque cette activité se fait à l'échelle micro à l'enclos de la salle de classe, il y a tout de même des considérations externes à la salle de classe qui rentrent en jeu. Ces considérations peuvent avoir des conséquences directes sur ce qui se passe à l'intérieur de la salle de classe, et ce, en raison de leur pouvoir d'orienter les conduites des enseignants comme celles des apprenants vers d'autres buts qui ne sont pas forcément ceux fixés par la Tutelle. Cependant, l'étude de telles considérations exige de réaliser des recherches plus conséquentes qui puissent être à la hauteur de la complexité des situations de travail de service. Mayen nous dit à ce propos :

> « Il ne s'agit pas de croire que nous pourrions lever la part énigmatique du travail, mais tout simplement de réduire un peu l'ignorance qui prévaut le plus souvent. L'objectif est de mettre en évidence, au-delà des traits de surface souvent trompeurs par lesquels on croit connaître un travail, les principales caractéristiques agissantes (Leontiev, 1976) des situations. Celles qui agissent sur les phénomènes et sur le travail de ceux qui ont à le faire et qui forment ce à quoi des professionnels en exercice ou futurs professionnels, ont à faire, ce avec quoi il ont à composer, ce par rapport à quoi ils ont à se situer. » (Mayen, 2007, p. 52).

Nous nous proposons alors d'étudier l'impact de ces facteurs en nous basant sur l'analyse des propos de nos informateurs dans la mesure où ces considérations comptent parmi les caractéristiques des situations de travail qui sont l'objet principal de nos analyses dans le cadre de cette action formatrice. Ces situations nécessitent par conséquent d'être un tant soit peu élucidées afin de représenter des supports pédagogiques complets pour la formation des futurs enseignants : « la maitrise des situations, qui caractérise les professionnels compétents, suppose de connaître les situations, de les comprendre et de construire des moyens d'agir sur elles et avec elles » (Holgado, 2016, p. 17).

II. 05. 07. 01. Les considérations politiques

Il importe ici, pour l'étude des considérations politiques, de prendre en compte les mutations du système éducatif et ce que cela engendre surtout en matière d'influence des politiques éducatives sur les pratiques enseignantes qu'elles soient d'ordre pédagogique ou didactique, mais aussi d'aborder les influences des pratiques politiques sur la formation des apprenants comme étant les futurs citoyens, voire les futurs leaders de la nation. En effet, l'aspect politique de n'importe quel pays a de nombreuses influences sur tous les secteurs, notamment le secteur

éducatif. Et autant cette affirmation semble évidente, autant nous tenons à aller encore plus loin dans l'analyse de nos données, dans le dessein de décortiquer les aspects à prendre tout particulièrement en compte dans une démarche d'ingénierie didactique professionnelle. Cela dit, nous avons dû répartir ces données en deux catégories : la première concerne la politique de manière générale et se rapporte beaucoup plus aux faits de corruption ; tandis que la deuxième se rapporte à l'élaboration des règlements de fonctionnement des établissements scolaires.

II. 05. 07. 01. 01. Aspects politiques et système éducatif

En ce qui concerne l'impact réel des choix politiques sur les pratiques enseignantes, il est intéressant de noter que lors du premier groupe de discussion, la première réponse qui nous a été donnée sur les causes de la dégradation du système éducatif en Algérie, se rapportait directement à la politique : « à cause de la politisation de l'enseignement ! La corruption est partout et elle s'est propagé jusqu'à gangrener le secteur éducatif ! » (Annexe 01, p. 04). Plus intéressant encore, il est à savoir que de tels avis sont unanimement partagés et confirmés par l'ensemble des intervenants, qui pour certains d'entre eux, n'ont pas hésité à les transformer en une matière à raillerie : « déjà je vais pas nier les propos de mos collègues, la corruption, etc. ça devient une lapalissade ! (Rires collectifs) » (Annexe 01, p.04). Ces avis qui se rapportent à l'impact des choix politiques sur le système éducatif nous confirment davantage que s'agissant des réformes à faire dans ce secteur, l'importance de prendre le facteur politique en considération n'est plus à démontrer.

Pour nous alors, en tant que chercheur, il est de notre devoir de trouver une interprétation aux « moqueries » de nos informateurs, car nous nous sommes retrouvé face à la question de savoir « Comment concilier les nécessités de la compréhension et les élans du sentiment ? Comment arriver à « ni rire ni pleurer, mais comprendre » (Spinoza) ? » Cité in (Moussaoui, 2001, p. 53).

Aussi, il est intéressant de noter que dans la majorité des interventions de nos informateurs, il n'a pas été question, à proprement parler, de politiques éducatives, mais de politique de façon générale, comme englobant les politiques éducatives. L'expression « politiques éducatives » n'a en effet jamais été évoquée. C'est dire l'ampleur, très palpable, des répercussions et des conséquences négatives des pratiques politiques corrompues sur la vision des choses de nos informateurs.

Un autre point est à noter également, c'est que l'accent, pour parler de cet aspect politique, a particulièrement été mis sur la corruption. D'ailleurs, l'impact très négatif de ce fléau se fait

sentir dans le monde entier et c'est ce qu'Huguette Labelle précise déjà dans la préface du 10ème rapport de la coalition globale contre la corruption : Transparency International.

> « En près de 20 ans d'activités, Transparency International a démontré que la corruption gâche des vies et entrave les tentatives de développement économique et social. Ceci est particulièrement vrai dans le secteur de l'éducation. En effet, l'éducation forme les jeunes esprits et leur inculque des connaissances indispensables : il s'agit d'un processus qui façonne véritablement la société dans laquelle nous vivons. »[38]

En ce qui concerne les pratiques enseignantes des enseignants débutants surtout, cette atmosphère délétère peut contribuer très négativement à la transformation des pratiques pédagogiques en des pratiques totalement contraires à l'éthique du métier d'enseignant. Cela peut être très observable d'ailleurs en prenant connaissance du fait qu'au sein des communautés éducatives, certains acteurs du terrain encouragent les enseignants débutants à travailler « n'importe comment » puisque d'après eux, tout se fait de cette manière en Algérie. Ceci dit, nous ne pouvons en aucun cas affirmer que cet état des faits soit général, mais cela n'empêche non plus de faire savoir que de telles dérives déontologiques existent tout de même, ne serait-ce qu'en se référant aux propos que nous avons recueillis là-dessus : « (wallah), je vous jure que certains pseudo enseignants incitent les novices, les profs novices, à bâcler leur travail en disant 'c'est l'Algérie'. » (Annexe 17, p.33).

De plus, nous pouvons tirer au clair un certain nombre de corrélations qui pourraient nous conduire à mieux éclairer les rapports existant entre pratiques politiques et système éducatif. Nous constatons en effet que pour parler de la dégradation du système éducatif en Algérie, il n'a pas été question de ce déclin isolément, mais en l'inscrivant dans tout le contexte social. Ainsi, nous remarquons bien que dans plusieurs de leurs interventions, nos informateurs affirmaient que ce déclin était la conséquence logique et attendue de la corruption que connait la société et que les fléaux existant au niveau de la société étaient les mêmes qu'ils rencontraient au sein de l'école. Cela dit, dans le cas où il est question de pratiques corrompues, voire contraires au bon sens, souvent elles ont pour origine l'observation de pratiques corrompues à d'autres niveaux et dans d'autres lieux.

[38] Transparency International. (2013). *Rapport mondial sur la corruption : L'éducation* (Nº 10). Earthscan by Rutledge. https://images.transparencycdn.org/images/2013_GCR_Education_FR.pdf

Les prémisses de la conclusion que nous pouvons faire suite à tout ce que nous avons avancé, c'est que les facteurs externes à l'école, y compris les facteurs politiques, composent un syllogisme qui détermine l'épanouissement du secteur éducatif en Algérie. En effet, les enseignants que nous avons interrogés ont, d'une manière ou d'une autre, mis en évidence une condition sine qua non dont dépend nécessairement leur réussite à atteindre les missions et les finalités fixés par le système éducatif algérien. Cette condition conduit directement à la vision qu'ils ont sur leur rôle en tant que responsable de la réalisation des missions et finalités du système éducatif et sur la manière dont ces missions et finalités devraient se réaliser à une échelle plus grande en incluant les décideurs politiques. En effet, l'enseignement en tant que secteur névralgique de la société, mais aussi et surtout, en tant qu'institution de formation aux valeurs et principes clamés par l'Etat, ne peut avoir de beaux jours devant lui tant que le cadre général dans lequel il est inscrit, est dégradé, voire délétère et tant également, que ces valeurs et principes ne sont pas observés chez certains décideurs et responsables politiques. Nous allons mieux développer ces propos dans la partie suivante.

II. 05. 07. 01. 02. Impact sur l'aspect législatif

Avant d'entamer cette partie, nous rappelons seulement que notre recherche est une recherche empirique dans la mesure où elle part du terrain et des expériences de nos informateurs que nous considérons d'ailleurs comme des situations réelles de travail. C'est pour cette raison donc que nous ne manquions pas, lors de l'enquête du terrain, de demander à nos informateurs des exemples concrets et réels qu'ils ont eux-mêmes vécus afin de mieux illustrer leurs propos et décrire ces situations.

Il se trouve par conséquent que la plupart de nos informateurs ont réellement été mis dans des situations ayant directement trait à l'un des facteurs extérieurs sur lesquels nous avons particulièrement mis l'accent pour l'étude des influences qu'ils pourraient avoir sur le processus d'enseignement-apprentissage. Dans les faits, la situation suivante nous donne un exemple concret de la manière dont les faits sociaux et politiques interfèrent dans les situations d'enseignement-apprentissage et surtout sur l'application du règlement régissant le fonctionnement des établissements scolaires : « une fois il y a un élève qui une fois m'a dit que le bâton est incliné du haut, il faisait allusion au fait que la corruption est au sommet ! C'était pendant la surveillance d'un examen parce que je lui ai interdit de tricher. » (Annexe 01, p.04). Nous allons voir comment cette situation nous permet de mieux nous rendre compte de l'impact que pourrait avoir le cadre général de la société, aspect politique compris, sur les situations d'enseignement-apprentissage.

Pour analyser cette situation de manière logique et cohérente, nous partons du principe que des élèves en situation d'examen sont censés se concentrer sur leur épreuve afin de la réussir. Or, l'attitude de cet élève va totalement à l'encontre de cette attente. En effet, en termes de didactique professionnelle, nous pouvons dire que son comportement repose sur le schème d'action associé à l'activité « faire un examen ». Si son attitude s'est orientée vers la tricherie, c'est parce qu'il estime que, selon sa perception, en Algérie, tout succès — qu'il soit financier, scientifique, etc. — s'obtient de cette manière et qu'il n'existe pas d'autre voie pour réussir ses examens. Autrement dit, son schème d'action est profondément biaisé. Cette situation pédagogique atypique est particulièrement intéressante à analyser car, toujours selon la didactique professionnelle, elle constitue une situation inédite. Elle nous donne clairement à voir comment l'enseignant ajuste ses modes opératoires afin d'y faire face. Il faut savoir alors que le mode opératoire initial de cet enseignant face à la situation de surveillance des examens, est l'interdiction de toute tentative de tricherie. Mais dans cette situation exactement, la réponse qu'a donnée l'enseignant surveillant à cet élève, relativise les processus de socialisation des mauvais comportements, voire les freine. En effet, en parlant ici de processus de socialisation, cela concerne les bons comportements comme les mauvais. Lorsque les apprenants écoutent dire autour d'eux, que pour réussir en Algérie, il faudrait s'adonner à des pratiques malveillantes et corrompues, ils conceptualisent ces pratiques et les appliquent dans tous les domaines, et non pas uniquement dans l'enseignement comme pour le cas de cet apprenant.

La réponse qu'a donné l'enseignant à cet élève était de dire : « […] qu'on arrose les fleurs et non pas les mauvaises herbes » (Annexe 01, p.04).Cette réponse renferme au fond d'elle une certaine reconnaissance de la part de vérité qu'il y a dans les propos de l'apprenant, mais elle révèle également l'aspect éthique et déontologique dont cet enseignant a fait preuve. Elle nous permet également de dégager l'une des caractéristiques de l'enseignant professionnel, c'est celui qui lutte contre les pratiques contraires au bon sens, même s'il sait au fond de lui que de telles pratiques existent et sont largement partagées parmi les citoyens, pour ne pas inclure les élèves uniquement. C'était là un témoignage porteur de sens, qui plus est renseigne sur la façon dont l'aspect politique a un impact sur les pratiques de gestion de classe.

Il se trouve donc que derrière ces témoignages rapportés sur l'influence de la politique ou plutôt des politiques éducatives, ce ne sont pas que les enseignants qui en pâtissent, mais que leur cercle d'influence s'étend jusqu'aux apprenants et créent des obstacles pour le bon déroulement des activités pédagogiques, la surveillance des examens en l'occurrence. Des situations où les professionnels du terrain se sentent alors livrés à eux-mêmes et si dans le cas du témoignage

précédent, l'enseignant a agi avec sagesse et que cet incident n'avait pas pris d'autres proportions, il y a dans d'autres cas, des incidents qui prennent des dimensions plus graves : « Les enseignants ont peur lors des épreuves officielles ! Combien ont été agressés et rien n'a été fait pour réprimer les acteurs de ces faits de violences. » (Annexe 04, p.11).

II. 05. 07. 02. Les considérations idéologiques

Pour l'étude des considérations idéologiques, nous partons du fait que les personnes occupant l'espace pédagogique sont dans bien des cas de diverses affiliations idéologiques et que chacun d'entre eux a des orientations et des conduites différentes, dictées en grandes parties par ces affiliations idéologiques. Cela fait qu'on peut catégoriser les conduites des enseignants, des élèves ou de tout le personnel éducatif en fonction de leurs horizons idéologiques. Chaque enseignant, par exemple, a ses propres motivations qui influencent la manière dont il exerce son métier : soit il l'accomplit de manière rigoureuse, soit au contraire, de façon négligente. De même, les apprenants peuvent avoir des objectifs à long terme, qu'ils soient personnels ou encouragés par leurs parents. En conséquence, certains travaillent sérieusement à l'école tandis que d'autres ont tendance à négliger leurs études.

Cette catégorisation est subordonnée à différents facteurs. Autrement dit, il y a plusieurs motifs qui sont derrière les choix que font les différentes parties du système éducatif. Des facteurs qui peuvent être liés au nationalisme, à la religion, etc. ou même en relation avec des théories conspirationnistes comme nous allons le voir plus tard. Les propos relevés par rapport aux considérations idéologiques sont parfois très profonds et exigent par conséquent qu'on y consacre des recherches à part entière.

Nous tenons à préciser tout d'abord que le système de valeurs et de représentations des enseignants, celui des apprenants, voire celui de toute la nation est directement en relation avec les considérations idéologiques dans la mesure où cette question va pour certains jusqu'à remettre en question les fondements idéologiques de l'école algérienne. Une question-clé est alors posée : l'école algérienne est une école laïque ou une école qui puisent son idéologie dans l'héritage arabo-islamique : « le système éducatif en Algérie se trouve au centre de changements récurrents dictés par les grandes mutations de la politique nationale influencée par la succession de gouvernements et de conflits idéologiques. » (Bouridane, 2021, p. 166)

L'intérêt d'orienter l'analyse de nos données vers ces considérations idéologiques se résume au fait que ces dernières sont faites de représentations qui rentrent dans la composition de la composante conceptuelle des schèmes d'action, ce qui fait après qu'elles deviennent

responsables de la conduite opératoire des acteurs pédagogiques. Les propos suivants nous montrent par exemple comment les représentations fondées sur le nationalisme peuvent contribuer à l'augmentation du rendement des enseignants comme celui des apprenants. Ces propos sont très englobant dans la mesure où ils nous permettent de comprendre que la réussite d'un système éducatif s'inscrit dans une mouvance globale incluant toutes les parties qui en sont responsables : « […] Aujourd'hui les gens ne travaillent pas pour le développement de leur pays, ils le font pour leurs propres intérêts ! On a déjà parlé du favoritisme existant dans le recrutement des enseignants » (Annexe 07, p. 17). Nous pouvons dire également que le fil conducteur de cette mouvance est représenté par le nationalisme : « moi je pense que si les gens qui font ça aimaient leur pays, ils n'accepteraient jamais de le faire parce qu'un seul enseignant incompétent va détruire des générations et des générations. » (Ibid., p. 17). Dès lors, nous pouvons voir que l'école s'inscrit dans un seul engrenage huilé par la horde et la verve nationaliste qui concerne tous les partenaires de l'école « la même chose pour les élèves et leurs parents, s'ils étaient des nationalistes, ils demanderaient à leurs enfants de travailler durement à l'école afin de réussir et de contribuer au développement du pays. » (Ibid., p. 17).

Il se trouve d'après ces propos que la réussite du système éducatif, voire même du projet de la société, dépend d'une pensée commune à toutes les parties incluses dans cette opération, une pensée mue par des idées nationalistes allant dans le sens de conjuguer les efforts de tous pour l'épanouissement de tout le pays, l'orientation de ces personnes s'inscrit par conséquent dans une vision homogène.

Pour certains enseignants, la dégradation du système éducatif est causée par une grande perte des valeurs, ce qui se traduit par plusieurs fléaux dans le secteur éducatif, dont la tricherie. Ce fléau qu'ils observent régulièrement autour d'eux montre à quel point la perte de ces valeurs est considérable. Ce fléau reflète quelque part l'échec du système éducatif et nous pousse à soulever plusieurs questions sans pour autant pouvoir y répondre : où réside le problème exactement ? Dans la perte des valeurs ? Ou est-il dû aux objets d'études qui, dénués de sens, ne répondent plus aux attentes des apprenants ? D'après nos informateurs, il est évident que le rapport au savoir des apprenants n'est plus le même qu'auparavant. De nos jours, les apprenants cherchent à réussir à tout prix. Cependant, pour tenter d'expliquer ce phénomène, ils ont formulé plusieurs hypothèses, laissant entendre qu'ils se sentaient eux-mêmes incapables d'en saisir pleinement les causes. Voici leurs propos :

> « […] ce qui gangrène notre société de nos jours et le système éducatif spécialement c'est la perte des valeurs. Croyez-moi ! […] J'ai 20 ans d'expérience dans

> l'enseignement et chaque fois que je fais un examen ou un devoir si je fais semblant de ne pas bien surveiller, c'est tout le monde qui cherche à tricher y compris les bons éléments. […] Tout ce qui compte c'est d'avoir des points par tous les moyens. C'est tout ce qui compte. […] Peut-être c'est le mode d'évaluation qui fait défaut ? Peut-être c'est l'influence des nouvelles technologies, du nouveau mode de vie, on vit dans un monde nouveau, tout a changé. Faudrait-il peut-être repenser l'école et sa mission ? » (Annexe 04, p. 12)

Les questions soulevées par cet enseignant s'inscrivent dans le courant empirique de la recherche en éducation car tirées de la réalité du terrain et du contexte algérien. Il nous semble alors très pertinent de mener d'autres recherches encore afin de déterminer la provenance de ces problématiques, mais aussi leur adéquation avec le courant constructiviste et socioconstructiviste dans la mesure où notre objectif derrière lesdites recherches sera de faire évoluer le contexte d'exercice du métier d'enseigner.

D'autres enseignants sont allés encore plus loin en affirmant que les fléaux de tricherie, de violence scolaire, etc. ne sont que le reflet de ce qui se passe dans toute la sphère sociétale, et que pour arriver à les éliminer, c'est toute la société qui devrait changer puisque ces fléaux se transmettent d'une génération à une autre par les processus habituels de socialisation :

> « Vous parlez de l'enseignement uniquement alors que toute l'Algérie vit un déclin des plus graves. Tout est délabré, les routes, les hôpitaux, les villes, l'ingénierie, l'éducation, etc. On a besoin d'un changement total, un changement des mentalités. La corruption est partout, comment voulez-vous que les élèves ne trichent pas ? /» (Annexe 04, p. 12).

Nous tenons également à souligner que le fait que l'école fasse partie intégrante de la société, laquelle influence les apprenants en leur transmettant diverses pratiques, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, est un point sur lequel nos informateurs s'accordent unanimement. Cependant, ils expriment leur impuissance à lutter contre ces influences, d'autant plus que, dans des cas encore plus graves, ils craignent d'être agressés en tentant d'interdire certaines pratiques, comme la tricherie :

> « Il y a plusieurs facteurs malheureusement. Moi je suis convaincu que l'école c'est une mini société et tout ce qui se passe dans la société on le trouve à l'école. Je n'ai pas envie d'en parler parce que ça me fait mal au cœur franchement ! » (Annexe 06, p. 15).

Nous arrivons ainsi à aborder les considérations socio-économiques.

II. 05. 07. 03. Les considérations socio-économiques

Le champ de la didactique professionnelle s'est peu à peu élargi à des activités complexes aux dimensions sociales, cognitives et identitaires qui les caractérisent (Pastré, 2011 ; Rogalski, 2014), l'analyse du travail se fait subséquemment en étroite relation avec l'analyse du contexte social et plus loin encore, avec le contexte socio-économique si on considère la notion de professionnalisation d'un point de vue anglo-saxon. Il nous est impossible donc d'analyser l'activité de gestion de classe sans l'étude du contexte socio-économique dans lequel cette activité se déroule. C'est pourquoi nous pensons que les groupes de discussion que nous avons organisés avec les professionnels de l'éducation, nous permettraient de mieux cerner cette question. En effet, il se trouve que « l'action de l'enseignant est conjointe à celle de l'élève et s'inscrit dans une situation sociale déterminée (Sensevy, 2011), laquelle situation impacte inévitablement les actions de l'enseignant et celle de ces apprenants.

En effet, comparé dans son mode de gestion à celui d'un système dynamique, l'activité de gestion de classe est de facto une activité qui fait rentrer plusieurs paramètres qui, sans les prendre en compte, conduiraient à son échec. C'est Pastré qui se trouve l'auteur de cette comparaison pour dire, in fine, qu'un système dynamique n'évolue pas seulement sous l'action de celui qui le pilote, mais bien en fonction de sa propre dynamique et en rapport avec le contexte social dans lequel il se produit (Pastré, 1999). C'est la raison pour laquelle nous aimerions analyser les représentations socio-économiques de nos informateurs pour voir de plus près de quelle manière elles impactent le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage et à travers lui, l'activité de gestion de classe.

En nous basant donc sur les propos de nos informateurs, une conclusion pourrait déjà être formulée. Ce qui impacte les modes d'organisation de l'école que ce soit sur le plan administratif ou législatif, et ce qui entrave la réalisation des missions de l'école, ce sont les facteurs et les comportements sociaux contraires au bon sens que se partagent les individus au niveau de la société et qui se transmettent à l'école. Ce qui nous laisserait affirmer que l'école fait partie de la société et son épanouissement en dépend étroitement. En effet cette dernière est vue comme une mini-société : « moi je suis convaincu que l'école c'est une mini société et tout ce qui se passe dans la société on le trouve à l'école. » (Annexe 06, p. 15) et que par conséquent, tous les fléaux sociaux « Le favoritisme, le népotisme, la triche. » (Annexe 06, p. 15) qui se trouvent dans la société se transmettent à l'école. Ces différentes pratiques sociales que l'on

observe dans la société deviennent un moyen de réflexion sur les pratiques scolaires. Nous commençons d'abord par analyser quelques propos en relation avec les pratiques enseignantes.

Entendues comme une « catégorie spécifique de représentations sociales »65, les pratiques enseignantes et pédagogiques y compris celles relatives à l'activité de gestion de classe, ne peuvent exister en dehors d'un système de référence constitué de conceptions et de croyances individuelles et/ou collectives. D'après Mayen (2012), ce qui permet de les qualifier de « sociales », ce sont moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions. Cela dit, l'étude de l'impact des facteurs sociaux, mais aussi économiques sur le processus d'enseignement-apprentissage est pour nous importante à plus d'un titre ne serait-ce que parce qu'elle nous permet de soulever la question de savoir comment les éléments relevant de ce facteur contribueraient-elles, en termes de didactique professionnelle, à la formation des modes opératoires des acteurs pédagogiques, mais avant tout, à quel type de mode opératoire donneraient-elles lieu. D'ailleurs cette même question a été soulevée par Abric (1994) : « les croyances et conceptions ne peuvent-elles pas fonctionner comme des schèmes opératoires déterminant les pratiques individuelles ? ». Nous nous attarderons par conséquent, dans la suite de cette partie, sur l'analyse des propos de nos informateurs par rapport à cette question, afin de tenter d'y apporter plus d'éclairage.

En effet, nous avons relevé dans les parties précédentes qu'une très forte relation d'interdépendance existe entre l'école et la société dans ce sens que les représentations sociales des individus ont une influence palpable sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ces représentations, socialement élaborées et partagées, deviennent, immanquablement, parties intégrantes des croyances et des modes cognitifs et opératoires des individus. Leur visée devient par conséquent pratique en ce sens qu'elles permettent d'agir sur les différentes situations de la vie courante et scolaire.

En ce qui concerne l'agir professoral, nous pouvons clairement voir plusieurs cas de figure qui concrétisent ces propos. Certains enseignants ont un agir professionnel conforme à l'éthique et la déontologie de leur métier en dépit des pratiques corrompues qu'ils observent autour d'eux. La justification que ces enseignants y trouvent est fondée sur plusieurs principes moraux soient-ils ou religieux. Nous pouvons lire dans ce sens : « On doit faire notre devoir parce qu'on craint Allah » (Annexe 07, p.17). L'agir professionnel se fait donc en fonction de leurs convictions personnelles qui ne sont que des représentations intégrées à leurs schèmes d'action. Alors que pour d'autres enseignants, l'impact des fléaux présents dans la société est très présent dans leurs pratiques qui s'éloignent dès lors des contours de l'agir professionnel.

Ensuite, en ce qui concerne l'impact de ces facteurs sociaux sur les conduites des apprenants, nous pouvons dire qu'à côté de tous les éléments que nous avions déjà analysé dans les parties précédentes surtout lorsqu'il s'agissait de l'étude du rôle des partenaires de l'école, il est intéressant ici de mentionner que même les clivages sociaux pourraient dans certains cas être la source de plusieurs problèmes au sein de la classe. Il y a dans certains cas des enseignants qui exercent du favoritisme sur la base de ces clivages en privilégiant les apprenants issus de milieux sociaux aisés au détriment des plus défavorisé : « […] l'existence de plusieurs couches sociales engendre des différences sociales flagrantes parfois parce qu'à côté du socialisme, il y a aussi le capitalisme alors on a que quelques-uns sont très riches et d'autres très pauvres. » (Annexe 03, p. 11). En effet, il est à mentionner que les recherches faites sur cette question des différences sociales étaient directement liées au rôle du système éducatif dans l'égalité entre les apprenants surtout à l'ère de la généralisation de l'accès à l'éducation. L'une de ces recherches était faite par Nekkal (2017) qui a conclu à l'issue de sa thèse de doctorat que « le système éducatif en Algérie a permis une généralisation de l'accès à l'éducation, mais qui demeure peu efficace et peu efficiente. » (Nekkal, 2017, p. 238).

Par ailleurs, il saute aux yeux que les considérations économiques en relation avec le contexte éducatif, loin de porter uniquement sur la question des salaires et l'amélioration des conditions socio-professionnelles des acteurs pédagogiques, se centrent également sur des questions plus profondes encore allant jusqu'à remettre en question le système économique du pays. Nous avons remarqué d'ailleurs dans le propos précédent que notre informateur avait fait mention de quelques-uns d'entre eux et lorsque nous en voulions plus de détails sur la relation qu'il pouvait y avoir avec le travail enseignant, ou plus précisément les conduites des acteurs pédagogiques, enseignants comme apprenants, il était question d'avancer ce qui suit :

> « ! L'époque actuelle est régie par le néolibéralisme ! L'argent prime sur tout, la plupart des personnes ne veulent que s'enrichir et ils font tout pour y arriver. L'école s'est perdue par conséquent dans ce brouhaha mercantiliste. Elle a perdu ses repères dans ce foisonnement inédit […]. » (Annexe 11, p.25).

Ce qui se conjugue alors avec ce nouvel ordre mondial, c'est l'apparition des réseaux sociaux qui contribuent alors à la propagation exponentielle de ces nouvelles idées :

Le problème aussi c'est que de nos jours tout cela trouve un terrain fertile pour son épanouissement : les réseaux sociaux ! Il est sûr et certain que la plupart des élèves de nos jours font des études pour trouver un poste de travail et pas n'importe lequel ! Un poste de travail qui

rapporte de l'argent. Une fois, y a un élève qui a osé me dire : Monsieur pourquoi vous n'avez pas fait médecine, vous auriez pu gagner beaucoup d'argent. » (Ibid., p.25).

Ce propos nous montre la profondeur de la réflexion de cet enseignant, et nous permet de savoir que de nos jours, il y a un net recentrage des objectifs poursuivis derrière les études. Si certains y voient une opportunité pour apprendre et s'instruire, d'autres y voient un moyen de s'enrichir ce qui n'est pas interdit en soi. Toutefois, cela nous renseigne sur l'accroissement de la compétitivité entre les apprenants, l'impact négatif sur les autres, qui tous nous conduisent vers plus de cupidité en nous éloignant des principes et des valeurs oh combien scandés par tout système éducatif !

Nous pouvons dire par conséquent que si la réforme d'un système éducatif est en vue d'apporter un enseignement de qualité, mais aussi d'atteindre un certain nombre de missions et finalités qui comme nous l'avons vu, se préoccupent de la formation des citoyens de demain sur la base des valeurs et principes de la nation, ces réformes ne pourront jamais aboutir sans une réforme globale de la société.

II. 05. 07. 04. Considérations organisationnelles

Par considérations organisationnelles, nous entendons dire tout aspect relatif aux pratiques pédagogiques, formatrices, administratives, etc. que nos informateurs nous ont partagées afin de mieux organiser le travail enseignant, voire le système éducatif. Une telle manœuvre est vue par nos informateurs comme indispensable en vue de faciliter leurs conditions de travail et surtout, leur développement professionnel. Nous tenterons alors d'aborder tous ces aspects organisationnels selon l'idée qu'ils expriment.

II. 05. 07. 04. 01. L'organisation du travail à travers les différents paliers éducatifs

Parler de l'organisation et de la restructuration du système éducatif, revient selon nos informateurs, tout d'abord, à repenser l'âge de scolarisation des apprenants. Penser à améliorer le système éducatif en Algérie, et par là même, les conditions d'enseignement-apprentissage, revient à y introduire un changement de fond en comble en procédant par le niveau le plus inférieur, à savoir le niveau maternel et primaire pour arriver à des niveaux plus supérieurs : le moyen et le secondaire. Ainsi, nous avons pu collecter des propos avançant que : « ça commence par la base, par l'école primaire où les enseignants ne sont pas spécialisés. Les programmes sont très chargés. Pourquoi dans d'autres pays ils laissent les enfants jouer jusqu'à ce qu'ils soient prêts à étudier. Ce sont des enfants c'est normal. » (Annexe 05, p. 13). Nous remarquons dans ce propos une comparaison entre le système éducatif algérien et celui d'autres

pays où il y a une certaine souplesse vis-à-vis de la scolarisation des enfants. Ce propos fait allusion au fait que l'introduction des enfants dans le monde scolaire devrait se faire en douceur en ce sens que l'école constitue un nouveau monde aux élèves de la maternelle tout particulièrement, ce qui leur permettrait de tisser de bons rapports avec ce nouveau monde qui pour la plupart d'entre eux n'est pas facilement familiarisé. Cette mesure vise donc à effectuer une bonne préparation des élèves lors de leur première scolarisation de telle sorte qu'ils développent de bons rapports avec le monde scolaire à travers tous ses paliers, ce qui permettrait de réduire les problèmes d'indiscipline surtout dans le cycle secondaire.

II. 05. 07. 04. 02. L'orientation des apprenants

Le deuxième élément qui nous a intrigué au même titre que le premier, est en relation avec l'orientation des apprenants vers les différentes filières d'étude ou bien le monde professionnel notamment au niveau des deux cycles moyen et secondaire. Aussi, parmi les questions qu'a soulevées Tounsi (2016, p. 48), par rapport à la capacité de l'enseignement obligatoire en Algérie à atteindre ses missions, nous en trouvons une en relation avec la coordination entre les différents paliers du système éducatif. La chercheuse s'interroge en effet sur la capacité de ce système à orienter efficacement des millions d'élèves et à être adéquatement coordonné avec la formation et l'enseignement professionnels (Ibid.). Cette question nous semble liée, de manière directe, à l'orientation des apprenants et, de manière indirecte, aux pratiques de gestion de classe. En effet, d'après nos informateurs, certains élèves, notamment au cycle secondaire, préfèrent prolonger leur présence au sein de l'école malgré leur intention de s'orienter vers la formation professionnelle, ce qui constitue souvent une source de perturbation pour les enseignants. Les propos suivant nous donnent dans cette même veine une interprétation aux comportements perturbateurs de ces élèves : « Intervenant 02 : y a même ceux qui envisagent de faire des formations professionnelles parce que pour eux ça rapporte plus d'argents (rire), donc ils sont là en classe à faire tout et n'importe quoi, sauf étudier. - Intervenant 03 : si seulement ils sont disciplinés // d'ailleurs même ceux-ci te supplient pour les notes (rire) » (Annexe 11, p. 26). Si ces propos nous aident à identifier certaines sources des comportements perturbateurs chez certains apprenants, il ne nous appartient pas, dans le cadre de cette recherche, d'apporter davantage d'éclaircissements, notamment en ce qui concerne les solutions à proposer. C'est pourquoi nous souhaiterions tout de même y consacrer d'autres recherches en incluant d'autres catégories d'informateurs, tels que les responsables de l'orientation des apprenants.

II. 05. 07. 04. 03. L'attribution des classes et des niveaux

Attribuer des classes réputées difficiles aux enseignants primo-arrivants se révèle être contre-productif et favorise par conséquent le « burnout » de ces enseignants voire leur volonté de quitter ce métier. Mais dans les faits, de telles pratiques sont faites par les enseignants les plus anciens qui refusent de prendre les classes difficiles en les attribuant aux enseignants novices pourtant beaucoup moins expérimentés. Le témoignage suivant nous donne plus de détails sur cette question :

> « C'est vrai que j'ai pu faire mon travail et faire face à ces élèves, mais jusqu'à maintenant, c'est-à-dire après six ans, ça a laissé des séquelles sur moi et je n'aime tout simplement pas évoquer de tels souvenirs. Ça fait mal surtout quand nous, en commençant ce travail, on a envie d'enseigner convenablement, mais après on trouve des circonstances très difficiles. » (Annexe 17, p. 33).

En effet, Vinatier (2009, p. 100) précise que : « lorsque le vécu de l'enseignant va dans le sens d'une dévalorisation de cette dimension de ses compétences, surtout lorsqu'il est confronté quotidiennement à la résistance des élèves aux apprentissages, c'est la personne même dans son fondement qui est blessée. »

Nous estimons dès lors que l'intervention des décideurs pour définir les conditions les plus favorables à l'insertion professionnelle des enseignants-apprentis est plus que nécessaire car si cela ne s'en tient qu'à quelques considérations administratives au niveau de leur établissement de travail, il se peut que ces derniers, encore novices, soient mis dans les conditions les plus difficiles et les plus susceptibles de les décourager voire de les pousser à quitter le métier. En effet, Leplat (2000) précise à juste titre que la situation de travail ne définit pas seulement l'énoncé des tâches prescrites, mais elle « inclut aussi certaines dimensions objectives de la situation qui vont orienter l'activité. », d'où l'importance de veiller sur la réunion des conditions favorables à l'insertion professionnelle des primo-arrivants. Aussi, nous pouvons comprendre de cette définition de Leplat que l'analyse du travail se fait par le moyen du couple situation-activité, c'est-à-dire que lorsque cette analyse est orientée vers la formation ou vers le travail, la compatibilité entre les caractéristiques objectives de la situation de travail et les tâches prescrites devait être assurée. La raison en est que l'on ne peut pas mettre un enseignant encore stagiaire qui plus est, démuni des compétences professionnelles qu'exige son métier tout en attendant de lui de réussir. En effet, c'est dans la situation de travail que se trouvent inclues la tâche prescrite et la structure cognitive de la tâche, c'est-à-dire le reflet au niveau conceptuel

du professionnel, du stagiaire plus précisément, des composantes conceptuelles de son modèle cognitif pour faire face à cette situation de travail

II. 05. 07. 04. 04. Uniforme et style vestimentaire des apprenants

En prenant la Chine pour exemple, un de nos informateurs en a profité pour nous parler de la nécessité de procéder à une telle uniformisation des tenues vestimentaires des apprenants.

« L'Etat (La Chine) est là pour uniformiser les pratiques, le système éducatif, rien que pour l'uniforme que portent les élèves, » (Annexe 02, p.07). Pour notre part et en ce qui concerne les pratiques de gestion de classe, cette question de l'uniforme n'est pas sans importance ! En effet, plusieurs enseignants parmi tous ceux que nous avons interrogés sur les pratiques de gestion de classe, surtout dans la partie des entretiens compréhensifs, nous ont confié que l'apparence des apprenants, leurs coupes de cheveux, le maquillage que mettent les filles, comme d'ailleurs celles des enseignants pourrait dans certaines situations créer des tensions, voire des problèmes entre les enseignants et les apprenants ou leurs parents. Ceci est d'autant plus vrai surtout lorsque certains enseignants interdisent à des apprenants d'assister à leurs cours pour motif d'apparence physique non-appropriée à l'école. Aussi, dans certains cas encore plus graves, mais qui restent tout de même rares, les habits, surtout ceux des filles, se transforment en affaires d'opinion publique[39] ! La question du style vestimentaire renvoie alors à plusieurs questions d'ordre idéologique surtout, dans la mesure où le choix accordé à certaines tenues vestimentaires, la permission qu'on donnerait à certaines apparences mais pas à d'autres, relèvent tous des idéologies de chacune des parties impliquées dans ces affaires. Les pratiques de gestion de classe se trouvent alors, dans certains cas, sujettes aux convictions de tout un chacun. Il en résulte pour notre part que l'institution scolaire devrait repenser cette question du style vestimentaire des apprenants afin d'éviter les incidents qui pourraient en résulter.

II. 05. 07. 04. 05. Le renforcement de l'encadrement pédagogique des apprenants

Ce point concerne la création de nouveaux postes pédagogiques comme celui de conseiller pédagogique, ou de psychologue au niveau des établissements scolaires, et ce, dans l'objectif d'apporter le soutien nécessaire aux apprenants qui en ont besoin surtout dans des situations où l'enseignant est incapable d'intervenir. Autrement dit, ce dernier pourrait être à court de schèmes d'action relatifs à ces cas ou situations-problèmes puisque cela dépasse le cercle de son intervention et relève plutôt des prérogatives soit des conseillers pédagogiques ou des

[39] L'incident qu'il y a eu entre un parent d'une lycéenne et un enseignant à cause de la coupe de cheveux de cette apprenante. Voir annexe, p. 426.

psychologues. Voici le propos de notre informateur à cet égard : « non par exemple on a pas des conseillers pédagogiques chez nous, ni de psychologues au niveau des écoles, du coup la gestion est hasardeuse parfois. » (Annexe 05, p.13).

II. 06. Conclusion

Nous avons tenté à travers cette partie analytique de décortiquer le contexte de travail de nos informateurs. Notre volonté derrière l'analyse de leurs représentations sur le travail, mais aussi son contexte d'exercice et celles qu'ils ont sur plusieurs considérations externes était d'arriver à l'élucidation de la manière dont ces dernières pouvaient interférer dans l'orientation/la réorientation de leurs modes opératoires. La relation de l'étude de ces éléments contextuels avec l'objet principal de notre recherche est que les représentations sur le travail et le contexte de son déroulement sont pour l'essentiel de nature cognitive mais ayant dans certains cas une dimension opératoire susceptible d'impacter les pratiques enseignantes au sein même de la classe.

En didactique professionnelle, il est question de décortiquer le travail et les activités professionnelles dans le dessein de déceler les compétences professionnelles et de les intégrer dans des dispositifs de formation dans le but de rapprocher le monde de la formation de celui du travail pour plus de professionnalisation. Cependant, il est à rappeler que le travail ou la formation professionnelle se font dans des contextes bien déterminés. En considérant que le travail se base, pour être effectué, sur un ensemble de compétences. Jobert (2001) affirme que « la notion de compétence apparaît intimement liée au vaste mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui conduit à envisager l'activité professionnelle dans toute sa complexité, en relation avec son contexte et avec les conditions sociales qui lui confèrent sa signification ». Une telle définition de la notion de compétence est conforme à plus d'un titre avec la vision de la didactique professionnelle, et confère à notre démarche méthodologique une assise théorique solide justifiant sa cohérence.

Ainsi, les principaux résultats auxquels nous avons abouti, nous ont permis de mettre en évidence le caractère urgent de la réforme de ces éléments contextuels dans le but d'offrir aux enseignants, aux apprenants et à tout le personnel éducatif des conditions favorables à l'exercice de leurs activités de travail. Il se trouve dans les faits que des contraintes communes à tous les enseignants et les enseignantes entravent leur développement professionnel, mais aussi, rendent leur quotidien professionnel difficile, voire insupportable.

De plus, il a été conclu dans l'une des recherches les plus récentes consacrée à l'étude du système éducatif algérien que :

> « Pour que les réformes soient efficaces et qu'elles réalisent leurs objectifs, elles doivent être accompagnées d'un support infrastructurel et matériel adéquat ainsi que d'un personnel suffisant et qualifié, afin de prendre en charge sérieusement le flux important des élèves et des étudiants qui ne cessent d'augmenter chaque année. De même qu'il faudrait prendre des mesures concrètes pour pallier les problèmes engendrés par les échecs et les déperditions scolaires. » Benharkat (2018, p. 14),

Ce qui appuie davantage les résultats auxquels nous sommes arrivé. En effet, l'École d'aujourd'hui a de nombreux défis devant elle. Toutes ces considérations externes à l'activité de gestion de classe ont été recensées dans le cadre de l'analyse du travail dont l'objectif final par rapport à la formation initiale et/ou continue des enseignants est de prendre en considération ce qui peut être transformé dans les conditions de travail pour ne pas faire prendre la résolution des difficultés qui en résultent par la formation (Mayen, 2007, p. 52). C'est pourquoi d'ailleurs l'analyse des situations professionnelles sur la base des discours circulant autour du travail (Mayen, 2007), permet de cerner tous les obstacles et les lacunes liés au travail afin d'y remédier, d'où la nécessité de la collaboration de plusieurs disciplines comme la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation afin de mieux décortiquer le contexte algérien d'enseignement. Ce travail de pluridisciplinarité devrait donner lieu à la conception de dispositifs de formation qui sachent respecter les caractéristiques individuelles et sociétales de la société algérienne.

Toutes ces considérations externes constituent le socle d'un réseau de transmission des représentations individuelles, collectives et sociales : « ils ne sont pas isolés, ils sont un élément d'une compétence collective, dans une chaîne de responsabilités. Pour ne pas uniquement subir ce cadre, ils doivent être à même de maîtriser les éléments qui le constituent (connaissance des politiques sociales notamment, compréhension des logiques d'acteurs…) » (Kittel, 2014, p. 42).

Chapitre III : L'ingénierie didactique professionnelle analyse des pratiques enseignantes et conception des contenus du cours sur la gestion de classe

Nous entamerons ce troisième chapitre par un exposé théorique où nous nous attarderons sur les principes méthodologiques sur lesquels la didactique professionnelle se base pour la conception des dispositifs de formation professionnelle. Ainsi, cet exposé est considéré comme la suite de ce qui a été expliqué dans le premier chapitre concernant les concepts fondamentaux de la didactique professionnelle.

Partie théorique. Didactique professionnelle et conception des dispositifs de formation

III. 01. La définition de la didactique professionnelle revisitée

Si la didactique professionnelle était, depuis ses origines, définie comme l'analyse du travail pour la formation (Pastré, 1992), les évolutions d'ordre théorique, méthodologique et épistémologique qu'elle a connues ont fait que cette première définition doive être revisitée.

En effet, ce sont les relations entre le travail et la formation qui font dorénavant l'objet d'interrogation et d'enquête, aussi bien dans une perspective de recherche que d'intervention (Mayen, 2012, p. 13). De ce point de vue, l'analyse du travail pour la formation ne s'arrête plus dorénavant au niveau des activités de travail, elle doit être complétée par l'analyse de la formation pour le travail et en relation avec le travail (Ibid., p. 14), mais aussi par l'analyse des conditions et processus d'apprentissage, aussi bien dans et par le travail que dans et par la formation. Elle s'inscrit donc dans un système triptyque entre travail, apprentissage et formation. Il faut savoir par conséquent qu'il s'agit d'étudier les conditions et processus d'apprentissage, dans et par le travail et dans et par la formation afin de contribuer à la conception, à la transformation ou à la définition d'orientations pour les parcours et situations de formation, en formation et/ou dans le travail.

III. 02. Les préalables à la conception d'une formation professionnelle

Les modalités de formation professionnelle ont connu au cours des dernières années un changement tant sur le plan de la forme que sur celui du fond. Les théories d'apprentissage qui sous-tendent les soubassements théoriques des nouvelles modalités de formation se basent de nos jours sur des théories constructivistes et socioconstructivistes. On est passé des formations dites classiques où il est question « d'organiser la transmission de savoirs disciplinaires » (Pastré, 2011) à des formations s'appuyant sur des pédagogies actives où le personnel à former est mis au centre de ces actions formatrices en l'inscrivant dans des situations réelles ou simulées de travail. Ce sont des formations par et pour l'activité (Tourment, 2014).

La didactique professionnelle est l'une des disciplines convoquées pour la conception de ce nouveau type de formation. Ce champ est d'ailleurs défini comme « l'analyse du travail pour la formation » (Pastré, 1999), il est donc question d'analyser le travail selon les principes de l'ergonomie francophone (Leplat, 1997), en mettant ces analyses en relation directe avec la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) pour ensuite se lancer dans la conception des formations professionnelles. Ce type d'analyse débouche nécessairement sur le vécu professionnel des travailleurs afin de mettre en évidence tous les aspects relatifs à leur profession, y compris leurs représentations sur le travail et sur le contexte de son déroulement. Mayen nous précise dans cette lignée d'idées que :

> « L'analyse des parcours individuels, ou des parcours de groupes de professionnels révèle des configurations originales dont nous pouvons nous saisir pour concevoir des parcours organisés. Il y a ainsi une didactisation des parcours comme il peut y avoir didactisation des situations problèmes. » (Mayen, 2007).

Toutefois, ce nouveau tournant n'est pas abordé sans risques : « la conception de formation est jusqu'ici mal aimée de la didactique professionnelle. » (Rogalski, 2014). En outre, la multiplicité des usages possibles et avérés de la didactique professionnelle en formation des adultes, dans différents secteurs professionnels, semble aujourd'hui questionner l'unité de ce cadre théorique et méthodologique (El Mostafa, Lenoir et Desjardins, 2012).

Par ailleurs, les travaux de Tourment (2014), sous forme d'une note de synthèse, ont permis de tirer au clair une certaine évolution quant à l'usage de plus en plus important de la didactique professionnelle dans le champ de la formation des adultes. Et s'agissant du métier d'enseigner, il est important de savoir que bien que le recours à la didactique professionnelle dans le champ de la formation professionnelle des enseignants connaisse un essor très important sauf qu'il reste, lui aussi, tout récent voire même embryonnaire (Habboub, Lenoir & Desjardins, 2012).

Notre travail de recherche se veut dans cette mouvance une tentative d'application de la didactique professionnelle dans la conception d'un module de formation au profit des enseignants stagiaires de français avec pour objectif principal de tenter d'améliorer leur professionnalité en matière d'activité de gestion de classe.

Nous allons donc faire étalage des avancées méthodologiques de la didactique professionnelle dans l'élaboration des dispositifs de formation tout en les mettant en relation avec les résultats de notre étude sur le rôle des savoirs théoriques dans la construction et le développement des compétences professionnelles de l'ordre de l'action dans l'activité de gestion de classe :

1. Recourir à l'analyse du travail pour construire la formation : dans notre recherche de Magister, nous avons conclu que l'analyse du travail était indispensable à la formation initiale des enseignants en ce qu'elle permet de délimiter les frontières de la formation professionnelle en relation avec le contexte de travail et avec, plus précisément, les situations de travail. Elle permet également de délimiter la structure conceptuelle d'une classe de situations qui renvoient d'ailleurs aux descripteurs de la situation ou, plus largement encore, d'une classe de situation. Par conséquent, plus cette structure conceptuelle est mise en évidence, et plus la tâche prescrite pour chaque activité, s'éclaircit et se précise en réduisant ainsi l'écart qui la sépare du travail réel.

2. Former par l'analyse du travail : d'après les données collectées lors de ladite recherche, nous avons observé que certains de nos informateurs avaient eu recours, de façon informelle, à l'analyse du travail. En effet, ces enseignants, stagiaires jusque-là, ont pu lors du stage pratique effectué en fin de cycle, analyser les pratiques de leurs maîtres formateurs à la lumière des connaissances qu'ils avaient sur la tâche d'un enseignant (le savoir pour enseigner) et, plus profondément, sur certaines de leurs pratiques enseignantes soient- elles ou didactiques, et ce, toujours en se basant sur le développement de leur modèle cognitif en didactique disciplinaire. Et à partir du moment où cette formation en présence d'un maître formateur est dite une formation par compagnonnage, ces stagiaires étaient appelés à apprendre des pratiques de leurs enseignants formateurs. En termes d'analyse du travail, nous pouvons dire que s'ils n'avaient pas encore conceptualisé les pratiques enseignantes relatives aux méthodes didactiques de l'enseignement du français dans le cycle secondaire sur la base des savoirs de référence, ils auraient pu en construire d'autres en imitant des stratégies de leurs enseignants formateurs. Par conséquent, ces enseignants sont arrivés à la conclusion que les démarches de leurs maîtres formateurs n'étaient pas parfois adéquates aux théories didactiques et linguistiques sous-tendant l'enseignement du français dans le cycle secondaire.

3. Montrer que les usages de la didactique professionnelle en formation trouvent leur unité dans la théorie des schèmes de Vergnaud (1996) : cette étape vise l'évitement de toute crainte quant à l'éclatement du cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle. Nous avons pu montrer que s'agissant de la théorie des schèmes conceptuels, la conceptualisation dans l'action ne peut avoir lieu quand l'espace-temps séparant la théorie et la pratique est flagrant (une année séparant le volet théorique du volet pratique de la formation initiale des enseignants de français à l'ENSB). En effet, pour développer des schèmes d'action par rapport à une situation de travail donnée, il faudrait « faire l'expérience répétée d'un

raisonnement en situation […] jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte. » (Raynal, Rieunier, 2003, p. 46). Cela dit, si le dessein d'une formation professionnalisante est de former aux compétences professionnelles, ses modalités de formation devraient s'assoir sur la théorie des schèmes conceptuels de Vergnaud et une alternance adéquate entre la théorie et la pratique (1996).

III. 03. Le rôle de la didactique professionnelle dans l'élaboration des dispositifs de formation professionnelle : considérations théoriques et méthodologiques

Au départ, la didactique professionnelle se concentrait principalement sur l'analyse du travail et n'avait pas encore évolué vers la conception de dispositifs de formation professionnelle, une perspective qui n'a toutefois pas tardé à émerger. En effet, la question des contributions de l'analyse de l'activité à la formation des enseignants, soulevée par les spécialistes de cette discipline, ne date pas d'hier (Vergnaud, Samurçay, 2000).

Dans notre travail de recherche, nous proposons de partir de cette problématique en la considérant à la lumière, à la fois du modèle pédagogique mis en place dans la formation initiale des enseignants de français du secondaire à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, mais aussi de notre recherche de magistère.

Étant donné que la didactique professionnelle vise à concilier entre deux perspectives : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains et un souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les appliquer à une ingénierie de la formation professionnelle, nous pouvons affirmer que notre volonté de construire des contenus de cours sur la gestion de classe et la démarche que nous avons adoptée à ce dessein, s'inscrit pleinement dans cette double perspective.

En effet, nous commençons par la réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains où nous avons pu savoir, à travers les entretiens compréhensifs que nous avons menés auprès des enseignants sortants de l'ENS, que ces derniers n'arrivaient pas à construire des compétences professionnelles sur la base des savoirs théoriques proposés dans le cours relatif à la gestion de classe. Et comme ils étaient dans l'obligation de développer lesdites compétences, nous leur avons demandé alors de nous partager les alternatives qu'ils mettaient en place pour un meilleur apprentissage des techniques de conduite de classe. Ainsi, nous avons réussi à identifier les modalités de formation les plus à même de favoriser le développement de leurs compétences professionnelles.

Par la suite, dans le souci d'opérationnaliser les méthodes afin de les appliquer à une ingénierie de la formation professionnelle, nous avons entrepris de concevoir un module de formation axé sur l'aspect pédagogique, notamment la gestion de classe. Cette démarche s'appuie sur les résultats de notre première analyse des modalités d'apprentissage adoptées par ces enseignants, en mettant l'accent sur les savoirs expérientiels.

III. 04. Les concepts de la didactique professionnelle pour élaborer un dispositif de formation initiale professionnelle

La didactique professionnelle a été largement mobilisée pour contribuer à la modernisation des systèmes de formation des enseignants et à leur rénovation car elle est considérée comme une pédagogie alternative aux pédagogies dites transmissives (Morandi, 1997). Parler à ce niveau d'une pédagogie alternative implique nécessairement une transformation des méthodes utilisées pour la professionnalisation des sujets formés, en suivant une conception différente de l'apprentissage. En effet, les nouveaux modèles pédagogiques sont basés sur les méthodes actives de l'apprentissage qui mettent le sujet au cœur du système de formation. C'est un type de formation par et dans les situations de travail. En ce qui concerne la didactique professionnelle, elle peut être considérée comme une pédagogie alternative dans la mesure où « elle répond aux situations de professionnalisation. Elle s'appuie sur le constructivisme piagétien en le prolongeant et en l'intégrant à l'expérience du sujet. C'est enfin une pédagogie des situations professionnelles propices à l'établissement d'une pragmatique de formation » (Huard, 2011, p. 134)

La didactique professionnelle s'intéresse aux situations de gestion des environnements dynamiques dont l'activité de gestion de classe (Métral & Orly, 2013). Quatre types de problématiques peuvent alors être soulevés quant à son usage dans la conception des formations professionnelles (Habboub, 2018) : les dispositifs de formation, les fondements conceptuels de référence dans cet usage, les apports potentiels de la didactique professionnelle pour la formation enseignante et les considérations méthodologiques.

En ce qui concerne la formation des enseignants, nous trouvons celle qui se rattache à la question de la construction des dispositifs de formation professionnelle. Cette problématique se justifie par le fait que la didactique professionnelle s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste basé sur des pédagogies actives comme mentionné précédemment.

Elle s'inscrit également dans une perspective développementale des compétences (Mayen, 1998 ; Pastré, 2002) en s'appuyant essentiellement sur l'analyse du travail (Mayen, 2003 ; Pastré,

2004). Pour ce faire, ce sont les situations de travail qui passent au crible de l'analyse car elles sont considérées comme des supports pédagogiques par excellence pour la formation professionnelle (Mayen, 2003 ; Pastré, 2002).

Pour relever les apports potentiels et les concepts essentiels de la didactique professionnelle dans le champ de la conception des dispositifs de formation professionnelle, nous nous sommes référé aux travaux de Habboub (2018) faits principalement dans le champ de la formation des enseignants comme nous nous sommes basé également sur les travaux de Bernard Rey sur la relation des situations de travail et des pratiques de classe.

III. 04. 01. La notion de situation

Dans les dispositifs de formation initiale des enseignants où il n'est pas fait appel à la didactique professionnelle comme à l'ENSB, la notion de situation est tout de même présente, mais selon une perspective des didactiques disciplinaires ; cette formation étant basée sur « […] la transmission de savoirs disciplinaires » (Pastré, 2011). Le concept de situation s'inscrit alors dans une optique qui lui permet de ne recouvrer que la facette relative à l'enseignement-apprentissage des savoirs théoriques en question, mettant de côté l'applicabilité de ces savoirs et leur rôle effectif dans le développement des compétences professionnelles. Le sens que prend ce concept est donc tiré de la définition de Brousseau (1998) : « les situations didactiques sont vues en tant que lieu de mise en œuvre des prescriptions d'un curriculum. » Si par contre, on se réfère maintenant à Habboub (2012), nous trouvons que le concept de situation renvoie, en didactique professionnelle, au contexte de la formation, ce qui veut dire qu'il recouvre plusieurs facettes de la formation professionnelle, entre autres les considérations externes au métier d'enseigner dont il était question dans le chapitre précédent.

En considérant ensuite ce concept du point de vue de la professionnalisation en prenant l'enseignement comme exemple, nous trouvons qu'il prend deux dimensions : disciplinaire et professionnelle. Nous trouvons également que ces deux dimensions sont complémentaires dans la mesure où la dimension disciplinaire concerne les savoirs à enseigner et que la dimension professionnelle concerne tous les autres aspects de la situation d'enseignement-apprentissage jusqu'à s'intéresser à la vie quotidienne des professionnels exerçant ce métier. En effet, selon Vergnaud (1994), la situation est perçue du point de vue de l'agir professionnel.

Parmi les caractéristiques du concept de situation en didactique professionnelle, est qu'elle est réelle et dynamique. Elle concerne, de ce fait, le système complexe des savoirs à mobiliser pour préparer les professionnels à la vie (dans son sens commun et professionnel). Ainsi, nous

pouvons dire que le passage de la notion de situation d'une perspective disciplinaire à une perspective professionnelle lui a permis d'acquérir une nouvelle caractéristique : le dynamisme ; mais aussi de l'inscrire dans une complémentarité avec le sens qu'elle avait d'un point de vue disciplinaire.

Il est toutefois important de signaler que le dynamisme de la situation a une relation étroite avec le processus qui évolue à la fois à côté de l'action de l'opérateur qui prend son contrôle et indépendamment d'elle (Samurçay & Pastré, 1995). Deux éléments caractérisent, de ce fait, une situation dynamique. Le premier a trait au nombre important des variables en jeu, la multiplicité de l'axe temporel et la nature des actions du professionnel ; l'enseignant en l'occurrence, qui, dans ce cas-là, n'a pas à sa disposition les moyens de contrôle de la totalité du champ de son travail, pris dans une dimension plus large, à savoir le système éducatif.

Le deuxième élément est en relation avec ces principales variables qui ne sont pas directement accessibles. D'ailleurs, le travail enseignant est fait de situations dites inhabituelles comme pour le nucléaire, l'aviation ou les feux de forêt, il s'agit d'activités qui requièrent des acteurs hautement qualifiés de par une formation technique de haut niveau (Pastré, 2006). Le dynamisme des situations d'enseignement-apprentissage qui affère à ce type d'activité sa qualité d'être également un environnement géré de manière particulière, passe par les rapports «entre les élèves et le contenu enseigné, rapport que l'enseignant vise à modifier pour atteindre des objectifs de connaissance ou de compétence » (Rogalski, 2007, p.01). C'est dire, in fine, qu'un système dynamique n'évolue pas seulement sous l'action de celui qui le pilote, mais bien en fonction de sa propre dynamique et en rapport avec le contexte social dans lequel il se produit (Pastré, 1999).

Trois autres caractéristiques du concept de situation y sont ensuite ajoutées tout en ayant des conséquences sur la formation initiale des enseignants :

1. La première conséquence est en relation avec la centralité de ce concept, lequel est compatible avec la logique d'action (Jonnaert, 2007 ; Raisky, 1993). En effet, la didactique professionnelle considère que la situation est au cœur du processus de la formation professionnelle en ce sens qu'elle est le carrefour entre l'apprenant et le formateur, à propos d'un apprentissage. (Habboub & Lenoir, 2011). Nous partageons sur ce point-là, l'avis de Habboub (2018) affirmant qu'il s'agit d'une autre manière de concevoir la formation initiale des enseignants en l'envisageant pragmatiquement par la prise en compte du contexte de l'activité enseignante pour mieux comprendre le développement professionnel des formés.

2. La deuxième conséquence est directement liée à la pédagogie des situations qui occupe une place primordiale dans la conception des dispositifs de formation en didactique professionnelle, et ce, conformément au principe de former dans une logique d'action. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle elle cherche des situations professionnelles pertinentes. Les situations pédagogiques nous permettent d'un côté d'accéder à la manière dont les concepts scientifiques rentrent dans le processus de conceptualisation des pratiques et des actions pour accroître la professionnalité des stagiaires. D'un autre côté, ces situations pédagogiques permettent de concevoir des scénarios de formation basés sur des situations-problèmes pour permettre aux stagiaires de « se tirer d'affaire » (Mayen, 2012) dans des contextes particulièrement problématiques, et ce, en y opérant des retours réflexifs. Axer la formation initiale des enseignants sur les situations pédagogiques c'est à la fois mettre la situation au diapason de la complexité du métier d'enseignant, fruit de son évolution perpétuelle, et donner sens aux différents types de savoirs dispensés en formation initiale en les intégrant à des situations réelles de travail.

Pour ce qui est ensuite de la troisième caractéristique de la notion de situation, elle nous permet de tirer au clair la double démarche de la construction d'un module de formation.

III. 05. Une double démarche pour la construction d'un module de formation

La troisième caractéristique du concept de situation se rapporte au caractère dynamique de la situation. Dans le champ de la formation des enseignants, l'incidence se répercute sur le travail de conscientisation des enseignants quant aux situations d'enseignement-apprentissage, dont la gestion de classe, en se basant sur les différentes représentations liées à tout ce qui concerne ces situations particulières de travail. En effet, il arrive que l'enseignant puisse contrôler les différents paramètres intervenant dans le processus d'apprentissage surtout lors de la formation initiale où la pédagogie de formation est plutôt transmissive. Cependant, lorsqu'il débute dans le métier, il se peut qu'il rencontre des difficultés pour faire face à des situations inédites qu'il n'avait jusqu'alors jamais vues en formation initiale. Cela revient donc à envisager cette formation dans une double démarche :

- Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité ;
- Concevoir un dispositif de formation professionnelle en suivant les démarches de l'ingénierie de formation.

III. 05. 01. L'analyse du travail : le point de départ

La conceptualisation dans l'action se fait au niveau de deux registres : épistémique (fait de connaissances scientifiques) ; et pragmatique (fait de modes opératoires). Envisager l'élaboration des contenus de cours à partir de l'angle de vue de la didactique professionnelle exige de tenir compte de ces deux registres dont l'un correspond au volet théorique et l'autre au volet pratique. Tenter donc d'élaborer une formation professionnelle en travaillant sur ces deux volets nécessite de considérer séparément dans un premier temps, pour ensuite les envisager simultanément en considérant les possibilités de leur articulation. L'analyse du travail est, pour ce faire, indispensable.

Pour Vergnaud, les invariants opératoires sont les instruments de la pensée qui permettent aux hommes de s'adapter à leur environnement et de le comprendre. Ils ont une relation étroite avec le vécu réel du sujet et se construisent à partir de la confrontation du sujet avec ce réel soit de façon réelle ou de façon, dans un premier temps, symbolique à travers des énoncées (les verbatims) sur ce réel. Leur fonction première est de guider l'action en permettant un diagnostic précis de la situation en relevant les informations pertinentes et nécessaires à ce diagnostic qui se fait par le moyen d'un autre concept : les concepts-en-acte. Ces concepts sont parfois implicites ou explicites. Ils sont cependant des moyens primordiaux pour l'organisation de l'action. Ainsi, ce qui est pris en compte pour s'ajuster à une situation de travail c'est les objets, les propriétés et les relations.

Pour expliciter la construction et le développement des compétences au travail, Vergnaud s'est appuyé sur les travaux de Piaget en réfléchissant sur comment « penser ce qu'est l'expérience pour mieux comprendre en quoi consistent les compétences acquises dans le travail » (Vergnaud, 1994, p. 179). Il propose ensuite une définition du réel qui est selon lui, l'ensemble des situations dans lesquelles le sujet est engagé de manière active et affective. C'est pour dire le rôle de l'affection et des émotions dans les activités de travail.

L'interaction qui résulte de la confrontation du sujet avec son réel a donné naissance à un nouveau type d'interaction qui deviendra une référence en didactique professionnelle, c'est la relation sujet-situation dont Pastré a dit qu'elle est, au sens piagétien, une interaction nécessaire au développement des professionnels.

III. 05. 02. L'analyse du travail

Dans une logique de formation professionnalisante, la didactique professionnelle fait appel à l'analyse du travail pour concevoir des dispositifs de formation et des situations propices aux

apprentissages professionnels à l'heure où, et depuis déjà plusieurs années, la formation professionnelle s'est tournée vers des entrées « activités » ou bien ce que les anglo-saxons appellent the workplace learning (Billett, 2001 ; Tynjälä, 2008), et ce, afin de mieux préparer les futurs travailleurs à la réalité du terrain. Il est à mentionner toutefois que l'usage de l'analyse du travail dans le but de concevoir des formations professionnelles ne connait pas un véritable engouement de la part des fondateurs de la didactique professionnelle, dont Janine Rogalski qui déclare à juste titre que « la conception de formation est une question jusqu'ici mal-aimée de la didactique professionnelle » (Rogalski, p. 147). Par ailleurs, cela n'empêche que des travaux allant dans ce sens se réalisent de plus en plus. Nous allons voir donc les usages de l'analyse du travail dans la conception des dispositifs de formation professionnelle.

L'analyse du travail dans cette perspective vise plusieurs buts :

- analyser l'activité en situation, pour définir ce avec quoi et ce sur quoi les professionnels ont à agir. Pour définir aussi ce avec quoi ils se débattent, et quelle activité ils parviennent à déployer pour arriver à une certaine maîtrise des situations ;

- analyser les conditions qui, dans l'activité en situation et dans les conditions du travail favorisent ou inhibent les apprentissages ; rendent confus ou difficiles l'engagement des professionnels dans des formes d'action différentes ;

- analyser les conditions et processus dynamiques par lesquels des professionnels sont devenus des professionnels expérimentés et compétents (au sens où ceux-ci ont construit de quoi agir de manière professionnelle avec les situations).

L'analyse du travail en didactique professionnelle se fait en vue de la formation et du développement des compétences professionnelles des travailleurs. D'après les théoriciens de ce champ de recherche et de formation, l'analyse du travail a un double rôle : « elle est un préalable à la construction d'une formation. Elle est aussi, de par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage. » (Pastré et al,. 2006, p. 145). À partir du moment donc où nous nous intéressons à la professionnalisation des enseignants, nous faisons appel à cette approche théorique pour étudier les processus susceptibles d'améliorer leur professionnalité.

III. 05. 02. 01. Les catégories de l'analyse du travail en didactique professionnelle

Les types d'analyse que nécessite notre action formatrice sont les suivants :

01. L'analyse des situations : Il s'agit d'analyser les situations de travail selon le couple « situation-activité » (Mayen, 2004) en vue de dégager leurs caractéristiques génériques servant

à élaborer des classes de situation critiques pour étudier les situations inédites de travail. Dans le même sillage, l'analyse des activités professionnelles de travail fait suite à l'analyse des situations. Les questions que nous avons adressées aux enseignants formateurs de français étaient orientées vers cette perspective.

02. L'analyse de l'activité : l'analyse des activités de travail revient alors à analyser comment les professionnels procèdent pour mener leur travail. Cela englobe les ressources qu'ils mobilisent pour agir dans des situations génériques ou inédites de travail, l'étude porte dans ce cas-là, sur les stratégies d'adaptation utilisées pour faire face à l'imprévu. Nous avons pour notre part tenté de tirer au clair les différentes classes de situations inclues dans l'activité de gestion de classe surtout en l'absence des documents officiels explicitant les tâches prescrites de cette activité.

03. L'analyse des ressources : Les ressources sont celles à mobiliser et celles à construire afin d'agir dans et sur les situations professionnelles. Parmi ces ressources, nous pouvons citer les « invariants opératoires » qui sont les constituants cognitifs du schème d'action. Ceux qui sont à mobiliser, ont déjà été intégrés au schème d'action, et ceux qui sont à construire, sont construits par les professionnels afin d'améliorer leur professionnalité et faire face aux situations-problèmes. Cette étape consistait pour nous à dégager les invariants opératoires mobilisés par nos informateurs pour le traitement des situations routinières ou inédites de travail.

III. 06. La didactique professionnelle et l'activité enseignante

En s'intéressant spécifiquement aux métiers de service dont le métier d'enseigner, la didactique professionnelle cherche à décrire ce métier, à l'analyser, afin de comprendre sa nature et ses enjeux théoriques, pratiques, épistémologiques, etc. et contribuer ainsi à la formation d'enseignants professionnels. Le postulat que l'on trouve alors au centre de ces préoccupations est le suivant : toute action comporte une part de création résultat de l'interaction entre le sujet et la situation dans et sur laquelle il agit. Il est question alors de modéliser les logiques conceptuelles et cognitives mises en œuvre par les professionnels.

Ce travail se fait en fonction des classes de situations dans lesquelles les professionnels sont engagés dans un contexte déterminé de travail, à savoir l'enseignement, en articulant les informations issues de l'observation des situations de travail avec les informations tirées des dispositifs de formation où les tâches prescrites sont en principe explicitées (les curricula, les

programmes, les guides, entre autres) et avec celles provenant des discours des professionnels sur le travail.

III. 06. 01. Didactique professionnelle et activité d'enseignement

L'activité enseignante est caractérisée par le foisonnement et la pluralité de ces pratiques en raison de son dynamisme. Elle est donc caractérisée par une grande variabilité. Cependant, cela n'empêche qu'il y ait une certaine invariance que Pastré (2007) nomme l'organisateur, c'est- à-dire ce qui fait que cette activité soit reproductible, transférable et analysable. Le principe de cet organisateur se situe au niveau de la relation entre le sujet (l'enseignant, en l'occurrence) et la situation de travail (la gestion de classe dans notre cas), sans pour autant que d'autres invariances de nature psychosociale en soient exclues (Pastré, 2007, p. 82). Néanmoins, se baser sur ce cadre théorique pour analyser l'activité enseignante, expose, selon Pastré, à deux problèmes :

- L'activité de l'enseignant n'est pas dissociable de l'activité de ses élèves du moins dans les approches contemporaines considérant l'activité d'enseigner et celle d'apprendre comme une activité conjointe ; par opposition aux approches traditionnelles où l'activité enseignante était synonyme de discipline dans la mesure où l'enseignement était magistral. C'est pourquoi nous envisageons d'analyser cette activité dans sa dimension de co-activité.

- L'action de l'enseignant porte sur un objet à transformer et qui n'est pas directement observable : il s'agit des représentations des élèves concernant un savoir à acquérir. En effet, l'enseignant, pour faire son travail, s'appuie sur plusieurs modes opératoires relatifs à plusieurs classes de situations. Ces modes opératoires appartiennent au registre pragmatique qui, comme nous l'avions déjà vu, est sollicité pour agir sur le réel afin de le transformer sur trois plans : matériel, symbolique et social. La transformation des représentations des apprenants sur les objets de savoir relève du plan symbolique et social, mais elle a une répercussion directe sur le plan matériel dans la mesure où les apprenants commencent à apprendre ces objets de savoir, pour en produire de nouveaux objets.

III. 06. 02. Une première approche de l'analyse de l'activité enseignante : conduire une classe

Les enseignants d'après Pastré (2009, p. 81) sont appelés à faire trois tâches. La première est de transmettre un patrimoine (le corps du savoir). Les compétences qu'ils mettent en œuvre pour ce faire relèvent du domaine de la didactique des disciplines, mais loin s'en faut, il y a une forte interdépendance entre le volet didactique et le volet pédagogique, dans cette première

tâche. La deuxième tâche est de mettre en scène des situations qui puissent générer des apprentissages, c'est le domaine de la pédagogie. Et la troisième est d'assurer une activité d'étayage auprès des apprenants.

La première hypothèse de Pastré est que conduire une classe, équivaut à gérer un environnement dynamique en vue de transmettre des objets de savoir. Pour lui la théorique de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990) est adéquate pour l'analyse de l'activité enseignante. En effet, Pastré a parlé de concepts pragmatiques, de structure conceptuelle d'une situation et de modèles opératifs pour inscrire l'analyse du travail dans une perspective de conceptualisation dans l'action en considérant l'organisation des activités complexes comme étant de gros schèmes (Pastré, 2007), qui recouvrent l'organisation globale d'une l'activité professionnelle comme la conduite d'une classe. Ce qu'il y a au cœur de cette organisation, ce sont les invariants opératoires qui, même s'ils sont de nature conceptuelle puisque le noyau central de cette activité est de nature conceptuelle, sauf qu'ils peuvent invariablement être explicités puisque la conceptualisation porte sur l'ensemble des dimensions de la situation qui l'aide à orienter ses actions. L'idée donc d'une organisation de cette activité implique deux sortes de couplages :

- Le couplage schème-situation : un schème existe pour une classe de situation. Un schème n'est pas l'activité mais son organisation interne. L'articulation ici est entre la structure conceptuelle de la situation (du côté de la situation) et le modèle opératif (du côté du schème et des invariants qui en sont le noyau).

- Le couplage invariance-adaptation. Constituée de concepts organisateurs, pragmatiques (empirique) ou pragmatisés (scientifique), qui orientent l'action, et diagnostiquent la situation, l'invariance a une dimension de conceptualisation ou « un modèle opératif » Pastré (2007). Les situations inédites de travail font que l'adaptation prend une grande place lorsqu'il s'agit de systèmes et d'environnements dynamiques. Chaque situation est d'ores et déjà singulière, « mais s'il n'y avait pas un modèle opératif préalablement construit, les acteurs devraient tout réapprendre à chaque fois. » (Pastré, 2007). Les concepts organisateurs sont donc, la dimension objective de la situation qu'il faut nécessairement prendre en compte pour l'efficacité de l'action. La dimension d'adaptation renvoie quant à elle selon Vergnaud aux « inférences en situation » nécessaires pour traiter les nouvelles caractéristiques des situations inédites.

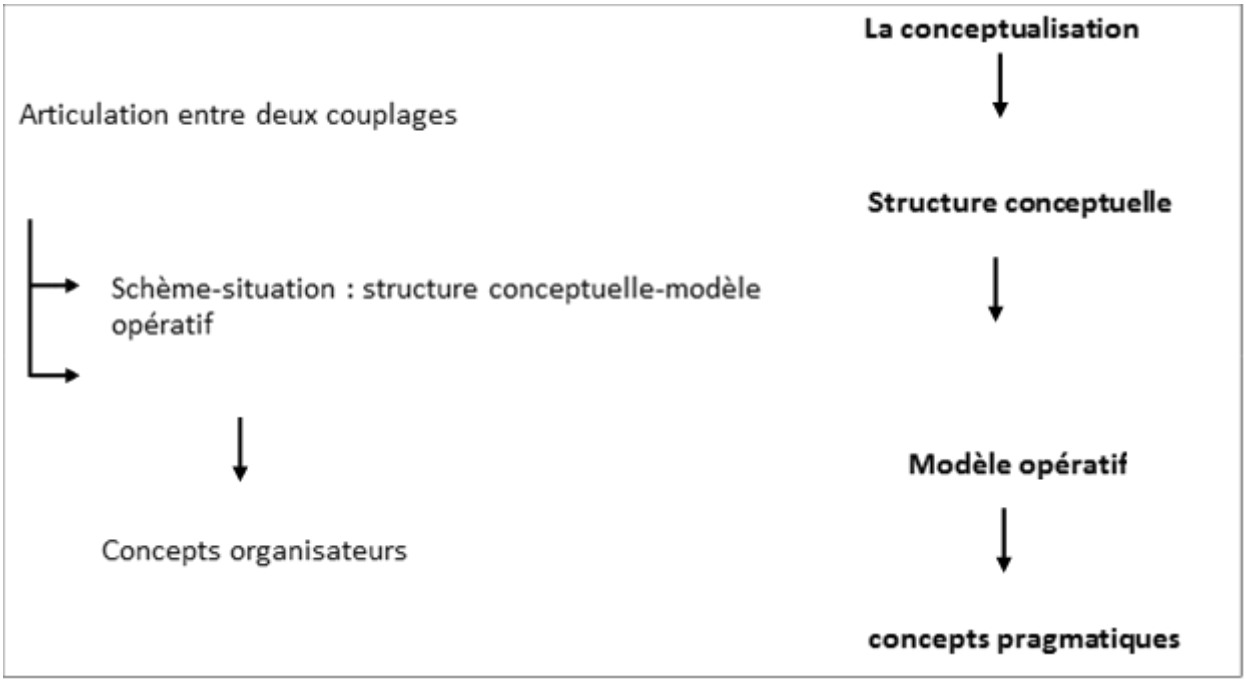


Figure N°13 : représentation d'un gros schème : organisation d'activités complexes

Une activité comme la conduite d'une classe laisse beaucoup de place à l'adaptation au contexte à cause de l'apparition de nouvelles caractéristiques situationnelles. Le schéma ci-dessus nous montre d'ailleurs que chaque fois qu'un sujet en rencontre, il procède à réguler ses schèmes d'action dans une volonté d'y adapter ces concepts pragmatiques par le processus de conceptualisation représenté sur la droite de ce schéma.

III. 06. 03. La tâche d'un enseignant

Comme l'intérêt porté par la didactique professionnelle aux métiers de service est récent, Pastré s'est inspiré de deux auteurs pour étudier la tâche d'un enseignant. Le premier auteur est Valot (2006). Ce dernier fait la distinction entre les tâches tayloriennes et les tâches discrétionnaires. La première est caractérisée par l'attribution stable d'actions parcellaires et de procédures. Pour la deuxième tâche, son processus d'exécution est réglé de l'extérieur, mais avec obligation de décider et de choisir, dans un cadre de dépendance. Dans ce genre de tâche, il y a une obligation de résultat, sans certitude de moyens, c'est au professionnel de gérer l'écart entre les résultats et les moyens par la gestion de ses ressources. La tâche de l'enseignant est considérée de ce point de vue comme une tâche discrétionnaire car ses objectifs sont fixés de l'extérieur, par la Tutelle, mais le choix des modalités d'action bénéficie d'une large latitude puisqu'il revient à l'enseignant de l'exécuter. Le deuxième auteur est D. Bucheton (2009). Cette dernière identifie dans la tâche d'un enseignant, ce qu'elle appelle les préoccupations qui, toutes, sont relatives aux objets de savoir :

1. l'atmosphère : elle consiste à créer et maintenir des espaces dialogiques avec les apprenants ;

2. le tissage : consiste à donner du sens ou de la pertinence à la situation ou au savoir enseigné ;

3. l'étayage : c'est la fonction la plus manifeste de la tâche, il consiste à faire comprendre, faire dire, faire faire, etc. ;

4. la gestion de l'espace et du temps consiste à prendre en compte les contraintes de la situation.

Pastré en a retenu qu'il s'agit d'une tâche multidimensionnelle ou à « préoccupations multiples. », et ce, bien qu'elles soient toutes orientées en direction des objets de savoir. A noter qu'il n'est pas possible de faire abstraction de l'une de ces préoccupations, ce qui fait qu'on a donc une structure conceptuelle d'une situation complexe, avec de nombreux concepts organisateurs. Cependant, le travail d'enseigner est dorénavant analysé sous l'angle de la co- activité, c'est pourquoi que nous allons pour notre part retenir le modèle de Bru (1994), que nous allons voir dans le point suivant.

III. 06. 04. Activité enseignante et didactique professionnelle : l'analyse de la co-activité

Par co-activité, il est entendu l'activité d'enseigner et celle d'apprendre qui ne peuvent pas exister l'une sans l'autre. L'analyse de la co-activité s'inscrit dans une approche explicative car selon Pastré (2004), elle est considérée comme une organisation interne, invariante et adaptative du sujet, et ce, selon le cadre théorique de la didactique professionnelle. La co-activité se réfère au processus d'enseignement-apprentissage qui se base sur plusieurs moyens et ressources pédagogiques. C'est la raison pour laquelle l'analyse de la co-activité passe aussi par l'analyse des ressources utilisées ou à construire pour agir dans et sur les situations de travail. Pour mieux expliquer l'importance des ressources dans le processus enseignement-apprentissage, Numa-Bocage, Clauzard et Pastré (2012, p. 81), se sont basés sur les travaux de Bru (1994). En effet, ce dernier précise que l'objectif de l'enseignant est de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages en organisant les conditions de ces apprentissages (Bru, 1994) via plusieurs variables :

- Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus (sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus) ;

- Les variables processuelles (conditions de la dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registre de la communication didactique, modalités d'évaluation) ;

- Les variables relatives au dispositif (lieux et espace d'enseignement-apprentissage, regroupement des élèves, organisation temporelle, matériel et support utilisés).

III. 06. 05. L'analyse de l'activité enseignante en didactique professionnelle

L'analyse des pratiques enseignantes se faisait par le passé selon le paradigme « processus-produit » qui réduit la pratique d'enseignement à un schéma univoque de causalité où l'enseignement est considéré comme la cause et l'apprentissage comme l'effet.

De la même manière, la gestion de classe était synonyme de discipline. Le modèle d'enseignant était L'enseignant MAGISTER ou MAGE, un modèle intellectualiste qui considère l'enseignant comme un Maître, qui n'a besoin que de son charisme et ses compétences rhétoriques pour enseigner à des apprenants dociles et obéissants (Paquay, 1994).

D'autres paradigmes d'analyse ont par la suite été mis en place. Ils ont mis l'accent sur la pensée de l'enseignant et relèvent donc du paradigme cognitiviste. En parallèle à l'évolution de ces méthodes d'analyse de l'activité enseignante, la définition du concept de gestion de classe a évolué également en incluant de plus en plus l'interaction entre l'enseignant et ses apprenants et en intégrant des pratiques pédagogiques variées. La cognition est considérée désormais comme une instance officielle de contrôle de la pratique enseignante (Shavelson, 1981, Tochon, 1993). C'est pourquoi l'analyse de la co-activité d'enseignement- apprentissage en didactique professionnelle se base sur la théorie de la conceptualisation dans l'action.

III. 06. 06. L'analyse du travail en formation professionnelle des enseignants

L'analyse du travail est utilisée dans un premier temps pour identifier les compétences professionnelles mobilisées par les travailleurs pour réussir leurs activités de travail. L'intérêt se porte également à l'expérience de ces travailleurs de même qu'à leurs savoirs d'expérience et à leur construction. Les savoirs d'expérience sont la mise en mots de comment font ces travailleurs pour exécuter des actions. C'est la verbalisation de leurs actions. Ces savoirs sont à la base des savoirs pratiques, mais une fois verbalisés, ils sont théorisés et peuvent être intégrés dans des formations professionnelles. C'est ce cycle qui est responsable de l'implication de la didactique professionnelle dans la conception de dispositifs de formations professionnelle. L'avantage de l'implication de ce type de savoirs dans les formations professionnelles est qu'ils sont proches de la réalité du travail et de ses solutions (Pastré, 2002).

Ce sont des savoirs contextualisés qui, accompagnés d'une mise en situation réelle ou simulée de travail, constituent une modalité de formation inspirée des pédagogies actives.

De plus, l'analyse du travail dans le cas des métiers de service prend en ligne de compte plusieurs variables relatives aux éléments contextuels, mais aussi à la personne elle-même qui exécute ce travail. Les spécialistes (Pastré et al,. 2006, p. 48) de la didactique professionnelle précisent que leur analyse peut s'effectuer sur plusieurs niveaux :

1. Le niveau cognitif : l'analyse de situation, l'observation, la conceptualisation, la capacité à transférer des savoirs, à les extraire, à nommer, à décrire, à établir des liens avec des cadres théoriques de référence, à donner du sens ; « ces savoirs professionnels sont des piliers à la réflexion soignante. »

2. Le niveau affectif : travail sur les ressentis, les émotions. Un savoir expérientiel « génère de l'émotion et cette émotion facilite l'apprentissage et la mise en mémoire »

3. Le niveau identitaire : la dynamique d'une construction d'une identité professionnelle, notamment par le biais de ce décalage théorie-pratique.

De notre côté, nous nous efforcerons, dans la mesure du possible, d'analyser l'activité de gestion de classe de nos informateurs en nous appuyant à la fois sur ces trois niveaux et sur les variables proposées par Bru (1994). En effet, nous envisageons d'examiner plus en profondeur les relations entre les éléments constitutifs de l'identité professionnelle et le développement des compétences professionnelles. Nous souhaitons également mettre en lumière la place qu'occupe l'activité de gestion de classe au sein de l'ensemble du métier d'enseigner, notamment afin d'en rendre compte plus précisément dans le cadre d'une analyse conjointe de cette profession.

III. 07. L'analyse des données recueillies

Après avoir fait l'exposé des notions théoriques les plus fondamentales dans l'ingénierie didactique professionnelle, nous arrivons dans cette partie pratique du troisième chapitre à l'analyse des pratiques enseignantes mises en œuvre pour son exécution. Pour ce faire, nous nous baserons sur les verbatims des enseignants formateurs de leurs pratiques enseignantes en matière de gestion de classe. Notre objectif est de concevoir un cours sur la gestion de classe conformément aux préceptes de l'ingénierie didactique professionnelle : « ce sont les situations de travail qui passent au crible de l'analyse car elles sont considérées comme des supports pédagogiques par excellence pour la formation professionnelle » (Mayen, 2003 ; Pastré, 2002).

Au terme de cette analyse, nous présenterons les contenus du cours sur les techniques de gestion de classe, que nous aurons élaborés à partir des savoirs d'expérience des enseignants formateurs de français. En effet, « souvent, ce contenu est abordé à partir d'une analyse du travail dans les emplois visés par une formation » (Métral, 2012, p. 85).

III. 07. 01. La démarche méthodologique

Nous tenons tout d'abord à préciser que la démarche méthodologique adoptée dans cette partie a représenté un obstacle majeur. En effet, il s'agit d'analyser une activité aussi complexe que la gestion de classe, dans le but de dégager les compétences professionnelles des enseignants formateurs. Cette activité, réalisée avec et pour autrui, implique une part significative de subjectivité dans les propos de nos informateurs. Cet obstacle, d'une ampleur considérable, est d'ailleurs largement reconnu par les chercheurs dans ce domaine, notamment par Sonntag (2002), qui souligne en particulier la difficulté du choix méthodologique, ne serait-ce que pour la collecte des données, en soulevant plusieurs interrogations à ce sujet :

> « Comment rendre compte de la part de subjectivité inscrite dans la pratique ? […]. Faut-il partir d'une observation faite de l'extérieur pour formaliser la logique d'action ? Faut-il plutôt demander au praticien d'expliciter sa théorie d'action ? Faut-il explorer les présupposés qui guident le chercheur dans son étude de la théorie d'action et du comportement des acteurs ? Lorsque nous étudions une pratique devons-nous partir de l'observation directe ou de ce qu'en disent les praticiens ? Discutons-nous à partir de ce que nous percevons ou à partir des termes par lesquels nous exprimons nos perceptions ou à partir d'un autre mode de représentation des pratiques comme un film, un schéma, un enregistrement audio […] ? »

Soient tous ces choix méthodologiques pour la collecte des données relatives à la verbalisation des activités de service, nous avons pour notre part choisi de nous baser sur l'outil d'investigation dit « l'entretien compréhensif ». Par ailleurs, nous avons écarté la possibilité de partir sur des enregistrements audio ou audio-visuels, et ce, pour deux raisons : la première est que nos informateurs ont pour leur grande majorité refusé d'être enregistrés et/ou filmés. La deuxième raison se rapporte beaucoup plus à leur mise en confiance dont : « un obstacle majeur […] vient du fait que la recherche est généralement admise comme un moment d'évaluation des pratiques dans lequel toute activité d'observation ou d'explicitation se retrouve vite habillée du manteau de "l'inspection".

La classe avec ses relations enseignant-élèves reste en effet un lieu d'intimité, une intimité qui ne se donne pas à voir et encore plus à comprendre et à retravailler sans une certaine appréhension. » (Crindal, 2006)

Méthodologiquement parlons, nous aurions dû conformément à la méthodologie d'analyse du travail en didactique professionnelle, procéder à l'analyse du travail in situ, chose que nous n'avions pas faite parce que l'analyse de l'activité de travail peut se faire pendant ou après l'activité, et ce, sur les traces objectives de l'activité à analyser.

De plus, nous avons recopié des passages plus ou moins conséquents des données de nos informateurs surtout pour étudier le transfert des compétences orientées vers la conception d'une formation professionnelle. C'est pourquoi nous demandions à nos informateurs, au début de chaque entretien, de nous faire part tout d'abord de leur propre conception de cette activité et ensuite des techniques qu'ils mettaient en pratique pour gérer leurs classes de telle sorte que les classes de situations qu'elle comporte soient bien délimitées. Cette démarche méthodologique consiste en : « la confrontation à la situation qui permet au professionnel de verbaliser ce qui fait, dans quel but il le fait ; avec quelles anticipations, à la suite de quelles prises d'informations. Il est difficile, hors de l'action et sans une méthode, d'aboutir à un tel résultat. » (Mayen et al, 2006, p. 74)

Les entretiens compréhensifs que nous avons conduits étaient considérés comme un matériau sur la base duquel se ferait l'analyse de l'activité. Considérés donc comme des verbatims, ils nous ont permis de dégager les concepts pragmatiques et les connaissances-en-acte mis en pratique par les enseignants car ils sont fortement organisateurs de toute activité de travail. Ce matériau constitue le versant cognitif de leur activité enseignante, c'est-à-dire les

représentations mentales des situations précises de travail, reflet du versant opératoire de ces actions.

Une fois que nous avons choisi l'outil d'investigation pour collecter nos données, nous avons été confronté à un autre problème en relation avec la modélisation de l'activité de gestion de classe qui, prise dans toute sa complexité, n'aurait pas pu être analysée sans la répartir en classes de situations. Par conséquent, l'analyse de cette activité complexe nous a requis sa modélisation de telle sorte que les différents éléments qui la composent soient identifiés, pour ensuite être réparties en classes de situations suivant la composante fonctionnelle de leur appartenance.

Nous trouvons que cette opération est l'équivalent chez Vergnaud de la subdivision de l'activité professionnelle en schèmes d'action et en invariants opératoires selon les différentes classes de situations qui la composent. Cela revient donc à l'extraction des compétences professionnelles mises en pratique pour la conduite de chaque composante fonctionnelle.

Nous devions, ce disant, nous intéresser à un type de séance en particulier, la compréhension de l'écrit par exemple, mais auquel cas, nous aurions plutôt mis l'accent sur le volet didactique de l'activité enseignante au détriment du volet pédagogique, objet principal de notre recherche. Notre choix était alors de la scinder en nous basant d'un côté sur l'axe du temps suivant les différentes périodes de l'année scolaire (début, après la rentrée des vacances, lors des examens, etc.) et d'un autre côté, de nous appuyer sur ses composantes fonctionnelles par rapport à chaque séance de cours, à l'exemple de la gestion du temps, de l'espace, du relationnel, etc.

III. 07. 01. 01. L'outil d'investigation : l'entretien compréhensif

L'outil d'investigation que nous avons choisi afin d'analyser les situations de travail de l'activité de gestion de classe est, comme cité ci-haut, l'entretien compréhensif (Kaufmann J-C, 2007). Selon nous, cet outil répond au mieux aux exigences méthodologiques de notre recherche. En effet, il est question, pour nous, d'analyser le travail enseignant en commençant par l'analyse de la tâche prescrite pour ensuite analyser les traces du travail réel. Et en l'absence des documents officiels précisant la tâche prescrite des enseignants pour accomplir l'activité de gestion de classe, nous nous sommes retrouvé face à l'obligation de les formuler nous-même en nous basant rétrospectivement sur l'analyse du travail afin de tirer au clair ce qui est demandé à l'enseignant de faire pour exécuter cette activité.

Pour ce qui est maintenant de cet outil d'investigation, il consiste en un échange peu contraint et ouvert à toutes les formes possibles de rupture de ton. Autrement dit, il permet au chercheur

d'être flexible vis-à-vis des questions-clés déjà préparées, en offrant la possibilité d'en poser d'autres, au fur et à mesure de la conduite de l'entretien, pour faire émerger, au besoin, plus de données : « La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann J-C, 2007, p.48).

De plus, l'entretien compréhensif constitue une procédure qui doit produire de la théorie à partir du terrain, un terrain qui demeure pour ainsi dire une source de problématisation dans le sens où il permet de revenir sans cesse sur les questions à poser. Pour notre part, le fil conducteur des questions à poser était la problématique principale de notre recherche : savoir si les savoirs contextualisés issus des expériences des professionnels du terrain permettraient aux enseignants stagiaires un degré plus élevé de conceptualisation, une construction et un développement plus signifiants des compétences professionnelles.

Afin de mener à bien ce type d'entretien et d'aboutir aux résultats escomptés, il est quelques démarches à respecter :

- Entrer dans le travail et sur le terrain le plus vite possible en ayant une idée en tête, le sentiment que quelque chose est à apprendre, à conceptualiser.

- Fixer les questions en référence à un plan puis réorganiser régulièrement un plan évolutif pour poser d'autres questions.

- Choisir des informateurs plutôt qu'un échantillon représentatif.

- Construire une grille d'entretien très souple, permettant des relances répétées des questions au cœur de l'enquête.

- Rompre la hiérarchie durant les entretiens : s'approcher de la conversation du bavardage, mais sans déstructurer la prise d'informations.

- S'engager pour provoquer l'engagement de l'enquêté.

- Être intensément à l'écoute (empathie).

III. 07. 01. 02. L'étude du terrain et le choix de la population d'étude

L'étude du terrain que nous avions effectuée a eu lieu tout au long des deux années scolaires 2018-2019 et 2019-2020 où nous avons conduit vingt et un entretiens compréhensifs avec les professionnels du terrain, qui étaient pour la plupart nos collègues surtout lors de l'année 2018-2019 qui correspondait à notre première année de doctorat et où nous étions encore PES de français. Ainsi, les rencontres avec ces enseignants étaient tantôt durant les séminaires organisés

par les inspecteurs de l'éducation au niveau de la wilaya de Bouira, tantôt durant la période de travail.

Les professionnels du terrain que nous avions interrogés (des enseignants formateurs de français) constituaient à nos yeux une source d'information pertinente et laborieuse eu égard la construction des contenus de notre cours, et ce, pour leur titre d'enseignant formateur. Pour nous partager leurs compétences professionnelles en matière de gestion de classe, ils étaient dans une logique de formation d'enseignants stagiaires surtout que nous leur avions clarifié notre objectif principal derrière cette recherche. C'est dire alors qu'ils sont les mieux placés pour saisir le contexte précis dans lequel évoluent et se forment les futurs enseignants au cours de leur formation pratique: « définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre. » (Blanchet A, Gotman A, 2001, p50).

En les interrogeant sur la question du développement des compétences professionnelles de la gestion de la classe en vue d'arriver à la part conscientisable de cette activité, ils devaient pour y répondre, faire un regard rétrospectif sur leur cheminement professionnel. En effet, cette activité est, de par sa complexité, accompagnée dans son déploiement des différentes évolutions concernant soit le métier, soit le contexte de travail, ce qui pousserait les enseignants à toujours actualiser leurs pratiques ou plutôt leur registre épistémique par l'ajustement de leurs schèmes d'action aux différentes contraintes situationnelles.

Ce faisant, nous avons pu étudier « comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leur vie et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants » (Raymond, Butt et Townsend, 1992, p. 143), afin d'inscrire notre action formatrice dans une situation globale de travail susceptible de développer la compétence réflexive chez les enseignants stagiaires.

Le choix de cette population d'étude s'est fait également en raison à la fois de sa disponibilité et de sa proximité géographique, mais aussi pour respecter le cadre méthodologique global de notre recherche de sorte que le contexte de travail de ces enseignants et celui dans lequel se déroulera notre dispositif expérimental soit le même.

Notre sélection était faite d'enseignants formateurs ayant entre six ans et vingt-cinq ans d'expérience. Nous les avons sélectionnés par rapport à un autre critère :

- le nombre d'années d'expérience et le titre (grade) de chaque enseignant, nous avons veillé à ce que chacun d'entre eux ait au moins le grade d'enseignant formateur,

l'objectif étant de sélectionner ceux qui étaient chargés de la formation des enseignants stagiaires.

III. 07. 01. 03. Présentation des questions de l'entretien

Comme nous l'avons vu lors de la présentation de l'entretien compréhensif de Kaufmann, cet outil d'investigation offre une certaine flexibilité quant au choix des questions à poser surtout pour permettre la compréhension des objectifs que poursuivent ces enseignants formateurs derrière leurs actions. Cette démarche s'applique à des actions plus ou moins énigmatiques car il arrive que les verbatims de ces enseignants ne soient pas immédiatement compris. Le fait de chercher des réponses conduit à mieux comprendre l'action et à mettre à jour des significations non immédiatement perceptibles. Il s'agit donc d'analyser ces pratiques enseignantes, et de décrire pour les comprendre les différents motifs derrière ces activités d'enseignement et/ou d'apprentissage sous-tendant ces actions.

Et comme les questions à poser lors de chaque entretien devaient être établies au préalable, nous devions nous documenter sur les différents éléments constituant l'activité de gestion de classe afin de poser dans un premier temps des questions orientées vers chaque classe de situation de cette activité pour ensuite ratisser large en abordant d'autres classes de situation. C'était en quelque sorte avoir des ouvertures sur éventuellement d'autres caractéristiques pour chaque classe tant le travail réel est toujours plus complexe que la tâche prescrite.

Les questions-clés que nous avons posées à l'ensemble de nos informateurs tournaient autour des thématiques suivantes :

1. La perception qu'ont ces enseignants sur l'activité de la gestion de classe

« Comment percevez-vous l'activité de gestion de classe ? »

2. Les composantes fonctionnelles de cette activité

« Comment faites-vous pour gérer vos classes ? »

3. Le développement et la construction des compétences professionnelles

« Les moyens et méthodes du développement professionnel des enseignants interrogés. »

4. Des considérations externes « Les facteurs externes à la salle de classe, mais impactant indirectement les activités du processus d'enseignement-apprentissage, et de gestion de classe. »

III. 07. 01. 04. Les thématiques, les critères et les indicateurs de l'analyse et de l'interprétation des résultats

Le travail d'interprétation des données recueillies consiste à construire progressivement les hypothèses à partir des matériaux recueillis puisque ce type d'entretien permet l'émergence d'autres données qui n'étaient pas envisagées préalablement, et ce, dans le but d'ouvrir d'autres perspectives de recherche. Le chercheur qui opte pour ce choix d'entretien doit adopter, envers son informateur, un type de relation vide de tout préjugé, de toute forme de jugement pour que les résultats soient objectifs autant que possible. Le chercheur doit également encourager perpétuellement son interlocuteur à s'exprimer spontanément pour faire émerger d'autres données. Ainsi, la reformulation compréhensive et la relance, si besoin est, sont deux des procédés qui peuvent encourager la qualité d'une communication : « La particularité de l'entretien compréhensif est d'utiliser les techniques d'enquête comme des instruments souples et évolutifs. » (Kaufmann J-C, 2007, p 40).

Afin d'analyser les données recueillies, nous nous sommes appuyé sur l'analyse de contenu (Bardin, 1977), et ce, dans la mesure où notre recherche est une recherche qualitative. Il nous a fallu alors créer deux classes d'équivalence en fonction desquelles nous avons regroupé les données pour à la fois, faciliter et organiser leur l'interprétation. La création de ces deux classes d'équivalence s'est faite en fonction de la problématique principale de notre recherche qui concerne, rappelons-le, le développement des compétences professionnelles de la gestion de classe et de la gestion de la relation enseignant/enseigné sur la base des savoirs d'expérience des enseignants formateurs. En voici ces thématiques :

Thématiques	Critères	Indicateurs
Construction et développement de l'identité professionnelle de l'enseignant	Autour de l'identité professionnelle.	• L'étude de l'évolution de la perception du métier d'enseignant depuis entre son choix et son exercice et en relation avec l'identité professionnelle • Analyse des représentations

	• le développement et la construction des compétences professionnelles	• Le processus de développement des compétences professionnelles et les différentes voies du développement Professionnel • L'éthique et la déontologie du métier d'enseignant
l'organisation de l'activité de la gestion de classe	• Analyse de l'activité de gestion de classe (sur la base des verbatim) • Les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe.	• L'activité de gestion de classe : essai de définition • Les différents moments de la gestion de classe • Les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe • Difficultés et obstacles/leviers de l'activité de gestion de classe • La conception de nouvelles pratiques enseignantes : vers l'intégration de nouvelles compétences dans le portefeuille de compétences.

Tableau 02 : Thématiques, critères et indicateurs de l'analyse des données des entretiens compréhensifs avec les enseignants formateurs de français.

III. 08. L'analyse et l'interprétation des données recueillies

Ce qui nous est le plus important afin de procéder à l'analyse et l'interprétation des données recueillies, c'est de tenter autant que faire se peut, de poursuivre notre démarche compréhensive de ce qui fait l'essence, mais aussi de ce qui motive les actions de chacun des enseignants que nous avons interrogés afin d'étudier la façon dont leurs caractéristiques personnelles impacteraient ses conduites professionnelles. Nous partons alors de l'hypothèse que cette démarche compréhensive nous permettrait de mener des analyses intelligibles des différentes situations de travail pour et avec autrui, ce qui nous permettra de formaliser les pratiques enseignantes en matière de gestion de classe. Nous entamons donc ces analyses.

III. 08. 01. Thématique 01 : la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant

Dans cette première thématique, nous nous intéressons aux dimensions de l'identité professionnelle de l'enseignant (l'identité professorale) car elle est au cœur de ce métier et c'est autour d'elle que s'organisent les pratiques enseignantes. Cette identité est, de par ces composantes, déterminante du choix des pratiques enseignantes qu'opère l'enseignant dans l'exercice de son métier, mais aussi du degré de son investissement dans son travail. Elle est considérée de ce fait comme faisant partie de la structure symbolique externe de ce métier dans ce sens que les activités déployées par l'enseignant transforment les objets du réel dans leur valeur symbolique[40] et matérielle (Rabardel, Pastré, 2005, p. 250).

Pour commencer l'analyse de l'identité professionnelle de nos informateurs, nous mentionnons tout d'abord le fait qu'en leur demandant de nous parler de l'activité de gestion de classe, certains d'entre eux préféraient plutôt nous parler du métier d'enseigner et des conditions de son exercice, c'est-à-dire du contexte de leur travail. C'est dire alors le poids de cette identité qui d'ailleurs se constitue à partir des éléments contextuels. Ce premier constat nous renseigne de prime abord et conformément aux principes de la théorie des champs conceptuels, que la conduite de cette activité tient à son organisation interne et invariable chez la personne qui l'exécute et dépend étroitement de son identité professionnelle.

Ainsi, des demandes comme : « je peux parler de l'enseignement avant ? » (Annexe 26, p. 50), nous permettent de savoir que l'activité de gestion de classe prise pour une situation de travail appartient à une autre situation plus globale et en relation avec le système éducatif tout entier.

[40] L'activité de l'enseignant consiste à transformer les apprenants sur le plan matériel par leur enseigner différents objets de savoir, et sur le plan symbolique en participant à leur formation citoyenne comme le stipules les missions et les finalités du système éducatif algérien en l'occurrence.

Autrement dit, il est indiqué ici qu'une structure conceptuelle initiale doit être établie au préalable, et que vis-à-vis du couple structure conceptuelle – situation de travail, les caractéristiques de cette situation devraient être recherchées dans la situation globale du travail : au sein du système éducatif. Cela renvoie d'ailleurs à la formation de cette structure lors de la formation initiale et/ou au cours de la formation continue, tout en gardant à l'esprit qu'elle fait partie de l'identité professionnelle.

Beckers (2007, p. 141) affirme d'ailleurs que dans le contexte d'une formation professionnalisante « c'est l'identité professionnelle qui est plus particulièrement visée », car le développement des compétences professionnelles dépend largement des composantes de l'identité professionnelle. C'est la raison pour laquelle nous nous y intéressons dans le cadre de cette action formatrice.

En partant alors de la définition donnée à cette notion envisagée comme :

> « Un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produits par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire ». (Barbier, 1996a, p.40),

Nous remarquons bien que cette identité est constituée de trois types de composantes dont chacune se compose d'un certain nombre de constituants. Il est de ce fait nécessaire de mener notre analyse en fonction de ces constituants afin de mieux nous rendre compte de la manière dont ils impactent l'orientation des pratiques enseignantes.

Nous allons tenter également dans la mesure du possible de nous intéresser aux composantes de cette notion, dont les compétences professionnelles, mais aussi les représentations sur le travail enseignant, les apprenants, les objets de savoirs, les méthodes et programmes d'enseignement afin de mieux saisir les rapports qui se tissent entre ces éléments et le développement des travailleurs à travers la réussite de leurs activités de gestion de classe.

Avant d'entamer le décryptage des propos de nos informateurs, nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur le fait que l'étude de leur identité professionnelle est circonscrite par le cadre spatio-temporel de notre recherche car les trois composantes de cette identité revêtent un caractère évolutif suivant l'axe spatio-temporel, ce qui fait que d'incessants ajustements s'y

opèrent : « on agit et simultanément, on construit pour agir une organisation de son activité, un milieu pour agir. Nous la nommerons conceptualisation dans l'action. » (Masson, 2011)

III. 08. 01. 01. Critère 01 : Autour de l'identité professionnelle

Afin d'étudier les composantes de l'identité professionnelle de nos informateurs, nous allons procéder tout d'abord par l'étude de la composante représentationnelle car comme l'objet principal de notre étude est l'activité de gestion de classe, nous allons tenter de mieux saisir les rapports qu'elle tisse avec l'identité professionnelle des enseignants en commençant par aborder la conception que se font nos informateurs du métier d'enseignant et son impact sur l'activité de conduite de classe.

III. 08. 01. 01. 01. Indicateur 01 : Etude de l'évolution de la perception du métier d'enseignant entre son choix et son exercice et en relation avec l'identité professionnelle

Nous commençons tout d'abord par étudier l'évolution de la perception qu'ont nos informateurs de leur métier afin de nous rendre compte à travers l'analyse de leurs propos de la manière dont leur identité professionnelle s'est constituée et la manière dont elle évolue, sans pour autant prétendre étudier ce point de manière exhaustive. Plus précisément, nous allons tenter d'identifier les origines des différentes perceptions qu'ils se font de leur métier.

La perception du métier d'enseigner

En ce qui concerne la perception qu'ont nos informateurs de leur métier, nous avons pu relever plusieurs cas de figure. Ces différentes perceptions sont parfois diamétralement opposées, c'est pourquoi nous les avons regroupés en catégories afin d'opérationnaliser leur analyse.

Une première catégorie d'enseignants a choisi ce métier par amour et en a par conséquent une perception plutôt positive. Les enseignants appartenant à cette catégorie, nous ont affirmé avoir voulu exercé ce métier depuis leur enfance et leur choix de carrière s'est porté d'emblée sur les Ecoles Normales Supérieures de formation des enseignants. Il en découle subséquemment qu'ils se sont depuis leur formation initiale inscrits dans une logique développementale de leurs compétences professionnelles car ils nous ont affirmé fournir des efforts non seulement pour perfectionner leur français, mais aussi pour avoir une très grande maîtrise des méthodes pédagogiques de son enseignement.

D'ailleurs, toutes les études qui se sont focalisées sur l'étude de l'impact des représentations sur le développement professionnel des enseignants ont clairement souligné le rôle prépondérant de ces facteurs sur la construction d'une identité professionnelle garantissant

l'épanouissement de l'enseignant. Baillauquès-Breuse (2012, p. 59) nous dit à cet effet qu' « on ne peut douter que le désir d'apprendre, l'engagement volontaire dans une entreprise de formation, soutiennent l'acquisition ou la consolidation des connaissances et des compétences nécessaires ». De plus, les conséquences qui découlent de ce choix conscient et motivé qui plus est, se nourrit de l'amour de la matière enseignée, se répercutent positivement sur le rendement que fournit l'enseignant. Nous pouvons voir cette même vision des choses chez nos informateurs dont l'un d'entre eux nous a affirmé ce qui suit : « si nous faisons ce métier, c'est parce que nous aimons la langue française et la culture francophone, donc il faut la vivre et transmettre cet enthousiasme aux élèves. » (Annexe 66, p. 72).

Cependant, nous avons pu trouver quelques exceptions par rapport au maintien, dans le temps, de cette même perception, chose d'ailleurs qui nous renseigne davantage sur le caractère évolutif des différentes composantes de l'identité professionnelle. En effet, les facteurs qui ont entrainé ce changement de perceptions viennent du contexte de travail dans la mesure où les enseignants qui en sont concernés, nous ont affirmé que ce qui a contribué le plus à l'évolution de leur point de vue sur leur travail se rapporte au changement des profils des élèves de cette génération par rapport aux élèves de l'ancienne génération. D'ailleurs, si le choix qu'ils ont fait de leur carrière professionnelle et dont ils étaient très convaincus était motivé par leur volonté d'apprendre à des enfants avides de savoir et d'apprentissage, il se trouve que les apprenants de nos jours ne sont pas aussi motivés que ceux qu'ils avaient auparavant, voire ils y résistent « les élèves d'aujourd'hui ne sont plus comme les élèves que nous étions, c'est démotivant ! » (Annexe 28, p. 56).

En projetant ce même constat sur les enseignants primo-arrivants, il en va dans ce sens que les recherches effectuées sur l'insertion professionnelle des enseignants novices font mention du fait que certains d'entre eux se trouvent relativement face à la désillusion dans la mesure où leurs attentes professionnelles ne font pas écho à la réalité.

C'est pourquoi d'ailleurs que Roux- Pérez (2006, p. 60), nous fait savoir que « les difficultés rencontrées en classe, transformant une image idéalisée de la discipline, les amènent à réorganiser leurs représentations et à questionner leur future activité professionnelle. ».

D'après les résultats de notre recherche de magister (Saadi, 2018), ces difficultés sont liées en grande partie, outre les conditions parfois défavorables du travail, à l'insuffisance de la formation pratique des futurs enseignants, mais aussi à sa monotonie. Par conséquent, ils se

trouvent démunis des compétences professionnelles nécessaires à la confrontation de ces difficultés.

Nous allons ce disant prendre ce point en considération dans la partie expérimentale afin de mieux comprendre les enjeux de l'identité professionnelle et le choix de ce métier en rapport avec le développement professionnel des enseignants.

Quant à la deuxième catégorie, elle est composée de personnes qui ont choisi ce métier par obligation puisqu'elles étaient contraintes de faire ce choix pour soit trouver un poste de travail ou soit pour réaliser le rêve de leurs parents. Dans cette deuxième catégorie, la perception du métier d'enseignant est assez négative. Ainsi, des expressions exprimant le regret ou la volonté de faire une conversion professionnelle nous ont été communiquées.

Cependant, compte tenu du caractère évolutif de l'identité professionnelle, nous avons relevé quelques exceptions, comme cela a été le cas pour les enseignants de la première catégorie. En effet, les enseignants de cette deuxième catégorie avaient initialement une perception négative de leur métier, d'autant plus qu'ils ne l'avaient pas choisi par vocation. Par conséquent, ils l'exerçaient avec difficulté et s'y investissaient peu. Toutefois, avec le temps, cette perception a radicalement changé grâce à certains apprenants qu'ils considéraient comme *« idéaux »* (Annexe 32, p. 69). Ces derniers, par leur enthousiasme et leur passion pour l'apprentissage du français, ont largement contribué à modifier la vision de leurs enseignants vis-à-vis de leur profession et même de leurs pratiques pédagogiques. Progressivement, ces enseignants ont appris à apprécier leur métier et ont fait des efforts pour se perfectionner afin de mieux répondre aux attentes de leurs étudiants.

Il en ressort de ces deux principaux cas de figure que l'identité professionnelle de l'enseignant est strictement personnelle et que ses différentes composantes représentationnelles, affectives et opératoires changent suivant plusieurs variables contextuelles. Aussi, la nature des deux composantes représentationnelle et affective a des conséquences directes sur la composante opératoire puisque c'est en grande partie la perception positive soit-elle ou négative qu'ont ces enseignants de leur métier qui détermine leur degré d'investissement. Ainsi, l'enseignant qui a des représentations positives sur son métier et sur les apprenants, porte des affects positifs pour son entourage professionnel et travaille constamment en vue de se développer professionnellement et d'améliorer son rendement. L'ensemble de ces variables détermine donc la prédisposition de l'enseignant à se développer professionnellement.

Par ailleurs, nous tenons à étudier l'impact de quelques facteurs relevant des considérations externes que nous avions déjà vues dans le chapitre précédent sur l'évolution de l'identité professionnelle de l'enseignant.

En parlant de la professionnalisation du point de vue anglo-saxon, où il est également question de la rémunération des travailleurs, nous trouvons que certains de nos informateurs ont fortement mis l'accent sur ce point, en exprimant très clairement une certaine insatisfaction de leur niveau de vie, surtout que les salaires qu'ils perçoivent ne leur suffisent pas pour avoir une vie décente. D'ailleurs, c'est la raison pour laquelle certains enseignants ne fournissent pas assez d'effort en justifiant leur désengagement par dire que leur investissement dans ce métier devra être à la hauteur des rémunérations qu'ils reçoivent. Cela nous montre très clairement comment une représentation de l'ordre du financer réoriente les conduites des enseignants.

Par ailleurs, nous pouvons constater que cette prise de position est sévèrement critiquée par d'autres enseignants qui se basent sur un background moral et religieux pour affirmer le contraire de leurs collègues en centrant leur position sur le fait que l'enseignement soit une mission qui exige de s'y adonner à fond au service des apprenants. Il en va ainsi pour les enseignants affirmant que loin de toute considération financière, l'enseignement est une responsabilité qu'il faudrait accomplir de la meilleure des façons.

Pour faire le point sur ces questions d'ordre économique, idéologique, etc. nous pouvons exprimer, en procédant par un raisonnement par analogie, notre conviction que l'évolution de la perception qu'ont ces enseignants de leur métier est sujette à de nombreux facteurs, le déploiement des compétences professionnelles acquises en formation initiale et/ou continue et par la voie même, la réussite du travail, ne sont jamais linéaires. Ces derniers sont en effet soumis aux caractéristiques et convictions personnelles de chaque enseignant ou de chaque groupe d'enseignants, mais aussi aux aléas du contexte et aux vicissitudes de la vie.

Dans un contexte de formation professionnelle où il est question des modalités d'apprentissage de façon générale ou de l'apprentissage instrumenté plus particulièrement, plusieurs approches « reposent sur une vision commune de l'action humaine comme déterminée à la fois par des facteurs propres à la personne et par des facteurs issus du contexte dans lequel elle se déroule. » (Blandin, 2021). Ainsi, le développement professionnel des personnes à former ne saurait se faire sans la prise en compte des dimensions des activités de travail en relation avec la formation professionnelle. Ce disant, nous reprenons à notre compte la formulation faite dans ce sens par Pastré (2014), ainsi que sa déclinaison en termes de développement que représentent les genèses

instrumentales (Rabardel, 1995), identitaires (Pastré, 2005) et conceptuelles (Pastré, 2005 ; 2011 ; Vergnaud, 1990) qui sont fortement associées à la notion d'activité, dont Astier (2006) a bien montré la nature complexe des rapports avec la formation tout en mentionnant que chacune sera abordé dans la partie qui lui est réservée.

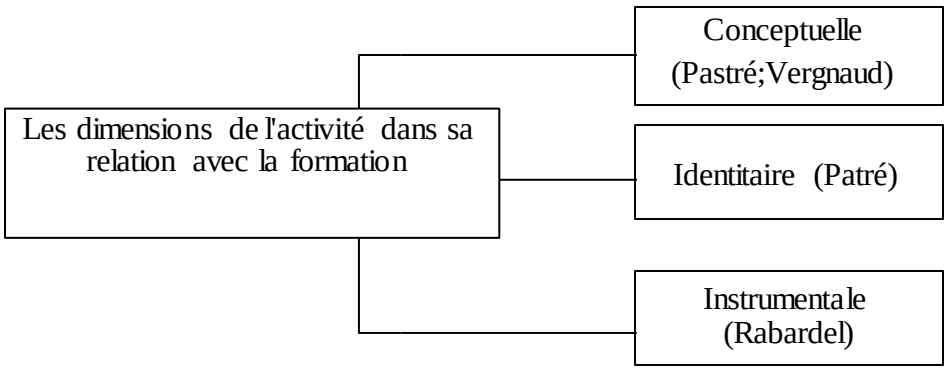


Figure 14 Les dimensions de l'activité dans sa relation avec la formation

Nous pouvons en conclure que les motivations personnelles, mais aussi d'autres facteurs externes comme les représentations sociales, qui permettent à chacun de nos informateurs de choisir et/ou de décider, de quitter ce métier ou du moins d'y penser, ont un impact significatif sur la façon de le voir. Aussi, les perceptions qu'ont nos informateurs de ce métier évoluent dans le temps corrélativement avec l'évolution de leurs préoccupations professionnelles et personnelles. Ces préoccupations étaient centrées au début de leur carrière sur tous les volets constituant ce métier (didactique, pédagogique, législatif, etc.), afin d'en avoir une certaine maîtrise, et qui par la suite se sont déplacées vers des aspects plutôt socioprofessionnels. Ceci nous amènera à parler dans le point suivant de la notion de rapport au métier.

Le rapport au métier

Il est pour nous indispensable de discuter, dans la présente partie, de la question du rapport au métier (Tardif & Lessard, 1999, p. 152), dans la mesure où elle nous permet de mieux étudier les relations entre la vision qu'ont les enseignants de leur métier et leur degré d'investissement professionnel. En effet, il ne suffit pas d'avoir des compétences professionnelles aiguisées et reconnues pour être un bon enseignant, car les différents facteurs relevant du contexte de travail de façon globale comptent également dans la détermination du degré d'engagement dans ce métier, qualifié, entre autres, du métier « impossible » (Boumard, 1992).

Cela dit, l'analyse des différents témoignages recueillis a permis de mettre en évidence un aspect particulièrement révélateur du rapport au métier d'enseigner chez nos informateurs. En effet, la question des salaires revient systématiquement dans chaque entretien et chaque discussion de groupe, comme en témoigne le chapitre précédent[41] : « C'est vrai oui, et puis il y a des enseignants qui considèrent ça comme un gagne-pain » (Annexe 05, p. 13). Par ailleurs, cette préoccupation financière est souvent associée, dans leurs discours, à d'autres revendications socioprofessionnelles, notamment celle des logements de fonction. Selon eux, il leur est difficile, voire impossible, de s'investir pleinement dans leur métier tant qu'ils vivent dans des conditions précaires. Ils qualifient leur profession de particulièrement exigeante et réclament ainsi des conditions plus favorables pour pouvoir mieux s'y engager.

Par ailleurs, nous avons constaté que certains de nos informateurs ont comparé leurs conditions de travail à celles des enseignants exerçant dans d'autres pays[42]. Ils ont affirmé que s'ils bénéficiaient des mêmes conditions, leur rendement serait nettement meilleur. Ces comparaisons ne se sont pas limitées aux conditions de travail, mais ont également porté sur d'autres aspects du secteur éducatif de manière spécifique, ainsi que sur divers domaines de la vie quotidienne de façon plus générale. Parmi les éléments évoqués figurent l'âge de scolarisation, les programmes et curricula, ainsi que l'architecture des établissements scolaires.

L'analyse que nous avons menée a permis de mettre en lumière ces comparaisons et d'identifier les « éléments contextuels de l'activité enseignante » (Magendie, 2019, p. 594). Nous soulignons par ailleurs que si l'organisation du système éducatif en Algérie prenait en compte les spécificités socio-culturelles, historiques et économiques du pays, tout en s'appuyant sur les avancées de la recherche scientifique, elle offrirait un cadre de travail plus favorable à l'épanouissement du secteur éducatif.

Toutefois, nous tenons à signaler les nombreuses nuances retrouvées chez ces enseignants par rapport non seulement à leurs conditions de travail, mais à leur rapport au métier en considérant ces mêmes conditions. Il se trouve dans les faits que si certains d'entre eux sont totalement

---

[41] L'analyse statistique par le logiciel Synapse Cordial nous a permis de savoir que le nombre de récurrences en rapport avec la notion « salariat » s'élève à 106 récurrences ce qui fait que la question des salaires soit prégnante dans les propos tenus par nos informateurs.

[42] La même analyse statistique nous a montré que ces comparaisons ont porté sur des pays comme la Chine, l'Allemagne et la France, entre autres.

insatisfaits de leurs conditions socio-professionnelles et justifient par conséquent leur désinvestissement par ces nombreux manquements, d'autres par contre, n'y accordent pas une aussi grande importance soit en affirmant que ce métier est avant tout une mission ou soit en justifiant cela par des arguments religieux et moraux. Dans ce dernier cas, les enseignants qui sont concernés nous ont affirmé être responsables sur les apprenants et qu'ils doivent exercer leur métier conformément à la déontologie enseignante.

Ces nuances sont donc très expressives puisqu'elles nous permettent de savoir que le degré d'investissement des enseignants dans leur métier est corrélativement lié à leurs convictions. Ainsi, ceux qui sont convaincus que l'enseignement est, loin de toute considération politique, économique, ou autre, une mission à accomplir, mettent de côté les préoccupations financières, alors que pour ceux qui le considèrent, comme *« un gagne-pain »*, ils s'adonnent dans de nombreux cas à des pratiques contraires en tout point à la déontologie et à l'éthique enseignantes. Nous citons à titre illustratif dans ce sens-là, qu'une certaine catégorie d'enseignants font bénéficier, en dehors des heures de classe, leurs apprenants de cours de soutien, gratuitement, alors qu'à l'opposé, d'autres enseignants font exprès de mal expliquer le cours, afin de pousser leurs apprenants à faire des cours supplémentaires payants chez eux. Voici le propos qui en témoigne : « […] il y a des enseignants qui font du n'importe quoi en classe pour faire des cours de soutien à ces élèves et pire encore, ceux qui font des cours chez eux, ils ont de bonnes notes, et les autres, ils les massacrent ! » (Annexe 05, p. 13).

Nous pouvons dire à ce stade que les éléments qui fondent les différents rapports des enseignants à leur métier déterminent dans bien des cas leur degré d'investissement dans ce métier, mais aussi orientent leurs pratiques de classe, qui se conforment à l'aspect éthique de ce métier selon que le rapport de chaque enseignant à son métier soit positif ou négatif.

Il nous revient donc de souligner certaines limites de notre recherche, notamment en ce qui concerne la conception d'une formation pragmatique à l'enseignement. Celle-ci demeure en effet partielle et réductrice tant qu'elle ne s'inscrit pas dans une perspective pluridisciplinaire. L'analyse des propos de nos informateurs révèle que l'enseignement est un métier complexe, dont l'étude approfondie et exhaustive requiert l'apport de plusieurs disciplines, telles que la psychologie scolaire et l'économie de l'éducation, entre autres. Dit autrement, il ne nous est pas possible dans le cadre de l'actuelle recherche d'étudier tous les aspects qui ont trait à ce métier. Nous nous limitons par conséquent à la simple analyse des schèmes d'action des enseignants formateurs, le fondement même de leur expérience et de leurs pratiques professionnelles d'autant plus que ces dernières, bien que contraires à l'éthique enseignante, sauf qu'elles

demeurent « justifiées », mises en pratique ; et prises, par certains enseignants, pour des pratiques de référence. Ces pratiques se trouvent alors au centre de nombreuses polémiques en relation avec plusieurs facettes de ce métier et requièrent par conséquent d'être étudiées à la lumière des savoirs de référence leur correspondant.

Ce disant, nous avons tenté autant que faire se peut de ne choisir parmi toutes ces pratiques que celles qui se conforment à la déontologie du métier enseignant, et ce, en croisant les points de vue de nos informateurs, mais aussi, en consultant également d'autres informateurs spécialistes de ce domaine, chose d'ailleurs que nous avions bien soulignée dans le premier chapitre.

De surcroît, Les études qui se centrent essentiellement sur l'élucidation du rapport que tiennent les enseignants à leur métier commencent à se faire un peu partout dans le monde, et ce, pour mieux cerner les exigences de ce métier complexe et partir des résultats de ces études pour la réforme, non seulement de ce métier, mais aussi du système éducatif. Ainsi, les chercheurs en charge de l'étude de cette notion soulignent la multidimensionnalité de ce rapport dans la mesure où il fait intervenir plusieurs déterminants (personnel, professionnel, institutionnel, socio-culturel, etc.)

Nous citons d'ailleurs, à des fins d'illustration, l'étude menée par Brière-Guenoun, F. (2016) dans le cadre des analyses qu'elle a conduites sur le métier d'enseigner. Cette étude a permis de mettre au clair le caractère multidimensionnel que revêt ce métier compte tenu de tous les éléments qui rentrent dans la construction du rapport au métier pour la simple raison que les déterminants parmi ceux qu'elle a relevés englobent tous les aspects relatifs à ce métier, et permettent par conséquent de défricher le contexte de travail qui est en même temps le contexte de formation des enseignants stagiaires. Nous pouvons y trouver trois types de déterminant :

- Les déterminants épistémiques rattachés à l'épistémologie pratique : sont inclus dans ce premier type de déterminant, les savoirs scientifiques, théoriques, professionnels, etc. de référence pour l'exercice du métier d'enseigner.

- Les déterminants subjectifs dépendant des expériences présentes et/ou passées : ces déterminants relèvent plutôt du registre pragmatique des schèmes d'action des enseignants et sont composés des connaissances que ces derniers construisent dans l'action.

- Et les déterminants institutionnel et culturel : ils comportent des éléments comme les formes de pratiques sociales développées en dehors de la sphère scolaire et les modèles culturels implicitement à l'œuvre dans les tâches proposées. Il est important de préciser ici que l'étude

du rapport au métier en relation avec ce dernier type de déterminant, se situe au niveau macro de l'analyse puisqu'il se centre beaucoup plus sur les rapports existant entre l'école comme une mini-société et la société dans toute son étendue.

Nous recommandons donc que cette notion fasse l'objet de recherches supplémentaires adoptant une perspective pluridisciplinaire. Cela permettrait d'approfondir la compréhension du rapport au métier dans le contexte algérien et d'en éclairer les multiples dimensions.

III. 08. 01. 02. Critère 02 : Analyse des représentations

Comme nous avons pu le voir dans la section précédente, la perception qu'ont les enseignants de leur métier fait partie de leur identité professionnelle et peut par conséquent booster leur développement professionnel comme, au contraire, elle peut le freiner.

Et comme les différentes représentations véhiculées sur le métier d'enseignant peuvent, elles aussi, dans certains cas, avoir un impact sur la perception qu'ont les enseignants de leur métier, nous allons donc nous atteler à l'analyse de ces différentes représentations afin de mieux saisir de quelle manière elles impactent l'identité professionnelle des enseignants, mais aussi leur développement professionnel. Aussi, ces aspects représentationnels pourraient relativement impacter les conduites des enseignants dans leur activité de gestion de classe tout particulièrement. Notre objectif est alors de prendre en considération les résultats de ces analyses afin de les intégrer dans le cours que nous aurons à élaborer à la fin de ce chapitre.

Quoique difficile à étudier, voire à éviter (Baillauquès, 2012), les représentations constituent tout de même un objet de recherche intéressant dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants, et ce, pour autant qu'elles sont considérées comme « des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites, les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage » (Charlier, 1989, p. 46). Ces représentations, cognitives dans un premier temps, acquièrent dans certains cas un caractère fonctionnel, un concept développé plus spécifiquement par les psychologues du travail (Leplat, 1985) qui s'intéressent à la place de la représentation dans les activités rencontrées en situation de travail. Ce caractère fonctionnel des représentations devrait sérieusement être pris en considération dans la formation des enseignants puisqu'il confère à ces dernières la capacité d'orienter les actions des praticiens vers d'autres objectifs qui n'ont rien à avoir ni avec l'éthique du métier en question, ni avec ses objectifs, ses finalités et ses missions et ce dans le cas où ces dernières

ne s'y conforment pas et sont alors appelées « des conceptions profanes du métier » (Rickard et Knight, 1997)

En effet, l'étude des représentations est indispensable dans une démarche de formation professionnelle car elle permet d'explorer différents champs de ce travail indispensables pour repenser la formation professionnelle, mais aussi le contexte de travail, lieu d'ailleurs de la circulation de ces représentations. Uwamariya et Mukamurera affirment pour cet usage qu' :

> « […] il ne faut pas perdre de vue le fait que le développement professionnel implique l'enseignant comme personne, sa rationalité et sa subjectivité. En conséquence, la prise en compte des représentations ainsi que des problématiques et des besoins exprimés par celui-ci, ou définis en concertation avec lui, sont des voies prometteuses. » (Uwamariya, A. & Mukamurera, J. 2005, pp. 148-149.)

Du point de vue de l'ingénierie didactique professionnelle, l'étude des représentations est très significative dans toute action formatrice puisqu'elles font partie intégrante des situations de travail et rentrent par conséquent dans le processus de construction des compétences professionnelles (Samurçay et Rabardel, 2000, p. 65). Vergnaud (1996) explique que « […] c'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'informations sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite. »

Aussi, dans le contexte d'une formation initiale à l'enseignement, les représentations ont un impact considérable sur le rapport au savoir qu'ont les personnes inscrites en formation aux savoirs qu'ils reçoivent de telle sorte que si, par exemple, le processus de transmission de ces représentations est porté sur le caractère inutile de certains savoirs, certains étudiants n'y accordent que très peu d'attention. Ce qui permet l'apparition du rapport utilitariste scolaire à la formation et au travail. Un rapport que nous avons pu relever chez certains enseignants lors de notre recherche de magister (Saadi, 2018).

En ce qui concerne notre action formatrice, nous pouvons dire que la prise en considération des représentations circulant autour du travail constituera un point de mire dans la mesure où la formation, selon Robert Galisson et Christian Puren (1999, p. 128), est : « Un processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoir-être. » Aussi, dans un contexte de formation le conflit cognitif qui se produit lorsque l'enseignant stagiaire découvre un nouveau concept ou entre dans une nouvelle réalité par rapport à son métier et tout

ce qui s'y rapporte, produit deux types de changement : soit en modifiant ses représentations initiales tout en gardant sa première structure conceptuelle ; soit en modifiant ses représentations en procédant à un véritable apprentissage afin d'augmenter sa capacité d'appréhender le réel.

À une échelle plus large et en référence au modèle du fonctionnement cognitif, nous avons une distinction entre d'un côté les « bases de données » (les connaissances factuelles, conceptuelles ou procédurales qui toutes sont de l'ordre des représentations) et d'un autre côté les opérations résultant de cette base de données (les schèmes d'action et de pensée qui permettent par leur ajustement d'opérer sur les représentations). Les actions d'un professionnel peuvent donc être fondées sur les représentations qu'il a de telle ou telle autre situation[43].

Nous allons dans ce qui suit nous attarder sur l'étude et l'analyse des représentations qui circulent autour des principaux éléments du processus d'enseignement-apprentissage afin de mieux saisir la façon dont ces dernières orientent les actions de chacun des participants à cette opération.

III. 08. 01. 02. 01. Indicateur 01 : les représentations sur le métier d'enseignant et leur appréhension

Nous avons vu dans le chapitre précédent, dédié à l'analyse du contexte du travail, et plus spécifiquement dans la partie consacrée à l'étude de l'impact des représentations sur le rendement professionnel des enseignants, que ces dernières pourraient dans bien des cas constituer une source de malaise surtout pour les enseignants débutants, dans la mesure où certains apprenants s'en servent pour « se moquer » (Annexe 11, p. 25) des enseignants. C'est ce même constat qui nous a d'ailleurs été réitéré par d'autres enseignants avec qui nous avons conduit des entretiens compréhensifs dans la deuxième section, nous allons alors procéder à l'analyse de ces représentations en mettant l'accent sur leur appréhension par nos informateurs.

L'appréhension des représentations sur le métier d'enseignant

L'enseignement est un métier qui, comme tous les autres n'échappe pas aux préjugés. En effet, en Algérie, les enseignants sont souvent associés à divers clichés. Les témoignages allant dans ce sens sont légion et ceux que nous allons évoquer rendent compte du fait qu'ils affectent certains enseignants, surtout les primo-arrivants, dans leur for intérieur.

[43] Nous entendons dire ici que la notion de situation est prise dans sa globalité, c'est-à-dire qu'elle prend en considérations tous les éléments qui la composent et toutes les caractéristiques dont elle est dotée.

De plus, nous pouvons comprendre des deux propos suivants : « On ne peut pas avoir un enseignement de qualité sans qu'il y ait du respect pour l'enseignant // on nous traite de radins partout et ça fait des blagues sur nous partout //» (Annexe 17,p. 54) ; « Surtout que l'image de l'enseignant en Algérie n'est pas très au top » (Annexe 11,p. 25) que des relations étroites existent entre l'image de l'enseignant dans la société où il vit et l'épanouissement de cette dernière. Cela revient à reconsidérer les propos tenus dans les groupes de discussion où on affirme que la professionnalisation du métier d'enseigner passe par des processus complexes de réforme de toute la société.[44]

Lorsqu'en réalité l'on vient à l'étude de l'impact de ces représentations sur la personne de l'enseignant, nous ne pouvons pas omettre ce que l'une de nos informatrices nous a communiqué sur sa définition de ce qui l'enseignant : « une personne avec toutes ses forces et ses faiblesses » (Annexe 17, p. 33). Cela dit, l'enseignant est dans de nombreux cas susceptible d'être touché par les mots blessants véhiculés par ces clichés, ce qui peut avoir un impact négatif sur certains d'entre eux. Car dans les faits, ces clichés sont l'origine dans plusieurs cas de moqueries que l'on fait sur les enseignants « Y a aussi le problème des principes, des valeurs, aujourd'hui on se moque de l'enseignant et c'est très grave ça. » (Annexe 14, p. 45). Cela nous amène à nous interroger sur l'influence des représentations sur les comportements des apprenants. En effet, ceux qui adhèrent à ces clichés les utilisent parfois en classe pour divertir leurs camarades. Et du point de vue de la co-activité, les actions des apprenants sont en principe orientées vers l'apprentissage des objets de savoir que leur propose leur enseignant, sauf que ces actions, dans le cas où les apprenants ne sont pas conscients de la raison de leur présence en classe, se tournent vers des comportements irresponsables.

Par ailleurs, il existe des liens très étroits entre à la fois le modèle de l'enseignant ou son style, ses compétences et les représentations que l'on s'en fait. Aborder ces liens nous permettrait de mieux comprendre la relativité existant, dans le cadre de la co-activité, entre ces clichés et les actions qui en résultent. Pour ce faire, nous considérons les propos de Baillauquès (2011, p. 44) qui explique ces liens en montrant que « globalement, on peut penser que la définition des compétences de l'enseignant dit « professionnel », passe par un modèle du professeur attendu, souhaité, recherché, visé. » Cela veut dire qu'il existe des attentes chez la partie qui bénéficie des services d'un enseignant, à savoir les apprenants ou leurs parents, ce qui fait que ces derniers

[44] Nous avons pu voir dans le deuxième chapitre que nos informateurs associent la dégradation du système éducatif en Algérie à celle des valeurs et principes des citoyens et que la réforme de ce secteur ne pourra être réussie sans la prise en considération de la réforme de toute la société.

se font une idée sur le modèle d'enseignant qu'ils aimeraient avoir. Et comme les propos des participants à nos groupes de discussion nous ont permis de savoir qu'il existe plusieurs catégories d'apprenants surtout dans les classes de langues où les élèves n'ont pas de bonnes performances en français qui leur permettent d'être un public réceptif et réactif, ces derniers préfèrent que leurs enseignants mettent de côté les objets de savoir pour aborder divers sujets de discussion de la vie quotidienne. Dit autrement, les attentes d'un tel type de public ne sont pas les mêmes que ceux d'un public qui s'intéresse sérieusement à l'apprentissage du français. Nous en comprenons qu'un bon enseignant est jugé en tant que tel seulement parce qu'il répond à quelques attentes que ce soit, de son public. Le point à faire maintenant sur la relation de ces attentes avec les représentations est que, toujours selon Baillauquès : « cet énoncé de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes, fait partie d'un système représentationnel » (Ibid., p. 44).

L'appréhension de ces clichés et préjugés

Si de tels clichés sont accolés au métier d'enseignant, nos informateurs sont tous d'accord pour dire que la seule manière de les surmonter est de les négliger tout en exerçant son métier d'une manière optimale afin de montrer une image tout à fait différente que celle qu'en ont leurs apprenants. Cette stratégie de déconstruction des clichés et des représentations est d'ailleurs la même que l'on retrouve dans le domaine de la psychologie sociale. Certains enseignants vont plus loin encore en se mettant dans la peau « des acteurs du changement » ou dans celle des « passeurs de culture », en adoptant de nouvelles pratiques enseignantes alliant entre les savoirs enseignés et les pratiques sociales. Nous verrons ce point plus en détail dans la partie « travail humanitaire » des composantes fonctionnelles de la gestion de classe.

Il importe alors de souligner que dans le cas d'un enseignant novice tout particulièrement, la meilleure stratégie pour endiguer ce genre d'idées toutes faites est qu'il n'y prête pas attention en construisant d'abord une identité professionnelle propre à lui. Thévenot (1999) prend d'ailleurs le parti de dire pour qualifier la saisie des propriétés du réel par un sujet qu'« on ne peut pas être un bon professionnel sans construire un monde qui convient. »

Ce faisant, l'enseignant qui agit de cette manière irait jusqu'à changer les représentations qu'ont, dans un cas comme dans un autre, les apprenants sur le métier d'enseignant, ce qui nous amène à dire que les représentations sur le métier d'enseignant, si on y fait face par un traitement intelligent, ne constituent plus des situations-problèmes invariablement insurmontables.

D'ailleurs, les témoignages que nous avons récoltés auprès des apprenants vont dans ce même sens et nous permettent de voir un autre cas de figure qui concerne les enseignants jugés «

sévères ». Pour ces derniers, les enseignants ne sont pas tous les mêmes et si des idées toutes faites qu'ils ont sur les enseignants leur font peur ou les bloquent psychologiquement dans leur apprentissage, il y a des enseignants qui de par leurs qualités professionnelles mais aussi personnelles arrivent à déconstruire ces clichés et à en construire d'autres bien meilleures. C'est d'ailleurs la même vision que partagent certains de nos informateurs conscients du fait que leurs apprenants ont également des représentations négatives à leur égard en ce sens qu'ils se les représentent comme étant des personnes autoritaires qui ne sont là que pour les sanctionner à la moindre faute. Pour ces derniers, il est nécessaire de faire comprendre aux apprenants qu'ils ne sont pas « là pour sanctionner, mais pour les aider, pour qu'on s'entraide pour le bien commun de tout le monde. » (Annexe 25, p. 48). Ils arriveront ce faisant à créer une atmosphère plus propice aux apprentissages.

Cependant, dans certains cas plus extrêmes, si nous prenons l'exemple de certains autres apprenants qui sortent du lot, ou même de certains enseignants, nous recommandons, en nous appuyant sur les stratégies mises en œuvre par nos informateurs, que des procédures administratives doivent être prises à leur encontre afin de prendre les mesures nécessaires pour le traitement de ce genre de situation-problème.

III. 08. 01. 02. 02. Indicateur 02 : les représentations sur l'enseignement en Algérie

Le critère « représentations sur l'enseignement en Algérie » à l'aune duquel nous avons choisi de décortiquer les différentes représentations en circulation dans ce domaine fait suite à celui que nous avons abordé juste avant, à savoir « les représentations sur les enseignants ». En effet, le choix de ce deuxième critère n'est pas fortuit : nous voulions mieux comprendre les raisons qu'il y a derrière la naissance de différents clichés accolés aux enseignants en les mettant en relation avec les clichés accolés à leur domaine de travail.

Il se trouve dans les faits que si de tels clichés sont accolés aux enseignants, c'est parce qu'il en va de même pour le domaine de leur travail : l'enseignement, qui demeure, selon nos informateurs, et pour ainsi dire, dévalorisé chez une large catégorie d'apprenants. Ce qui va jusqu'à créer chez certains enseignants novices la désillusion d'un monde idéal : « ils ont une certaine idée idéaliste de l'enseignement ils pensent que tout est fait dans les normes » (Annexe17, p. 33) et les mettre au défi avec leurs apprenants, les poussant parfois à s'éloigner de leur objectif principal dans l'espoir de redresser ces représentations négatives.

Cela dit, les apprenants de cette nouvelle génération n'accordent pas, d'après nos informateurs, d'importance aux études, et ce, à cause déjà de tous les préjugés qui circulent autour de ce domaine. D'ailleurs, nous trouvons judicieux d'évoquer l'affirmation suivante sur la naissance des représentations pour ensuite parler de ce qu'il en est réellement dans la société algérienne, du moins en nous basant sur les témoignages de nos informateurs. Compte tenu de son caractère cognitif et mental, une représentation d'après Gallina (2006, p. 27), « se construit à partir de la réalité, des données issues de l'expérience du sujet ainsi que de ses connaissances. Elle est, de surcroît, dépendante des caractéristiques individuelles de celui qui l'élabore, que ces caractéristiques soient de nature cognitive ou non. ».

Pour ce qui est maintenant des représentations faites sur l'enseignement, nous pouvons dire qu'elles ne s'inscrivent pas dans l'absolutisme dans la mesure où elles ne sont pas les mêmes chez tout le monde, mais cela n'empêche qu'elles soient parfois partagées par plusieurs individus. En effet, nous avons pu savoir que si une certaine catégorie d'apprenants[45] portent et véhiculent des représentations très négatives sur l'enseignement comme le fait de dire que faire des études ne garantit pas de réussir son avenir. Ces dernières ont pour origine plusieurs causes dont la plus prégnante se rapporte au vécu des apprenants ou à celui de leurs proches : « je vais m'engager dans l'armée, toi, t'as fait cinq ans à la fac, et là tu es au chômage depuis cinq ans et tu bricoles dans des chantiers ! » (Annexe 31, p. 62). D'ailleurs, nous avons relevé et analysé dans le chapitre précédent, tous les propos allant dans ce sens.

Par ailleurs, les mauvaises conceptions dont nos informateurs nous ont fait part sur l'enseignement de façon générale sont également la source des mauvaises conduites des apprenants pour la simple raison que ces derniers n'affichent aucune volonté pour apprendre et se tournent par conséquent vers des pratiques malveillantes. Ce genre de mauvais comportements s'inscrit par conséquent dans un cadre parfois périlleux et loin de toute professionnalité que ce soit à l'intérieur de l'établissement scolaire ou à son extérieur. En effet, il y en a parmi ces apprenants qui, obsédés par attirer l'attention des autres en guise d'affirmation de soi, bravent l'interdit en étant les acteurs de nombreux tapages, violences, et agressions pour n'en citer pas plus.

[45] Nous portons à l'attention du lecteur que nous voulions mener une enquête quantitative là-dessus afin de pouvoir conjuguer cette analyse qualitative avec une autre analyse statistique ce qui nous aurait éloigné de l'objectif principale de notre recherche. C'est pourquoi nous avons pris le parti de nous cantonner à cette seule analyse qualitative afin de relever les différentes stratégies mises en œuvre par les enseignants formateurs que nous avions interrogés pour déconstruire les représentations négatives de leurs apprenants sur l'enseignement.

Cela dit, l'enseignant est tenu d'avoir ses propres convictions et principes vis-à-vis de sa mission et ne pas suivre la foule ou les mauvais habitus que d'autres se partagent. Des habitus considérés par certains comme les plus pratiques pour faire face à ce genre de situations-problèmes.

III. 08. 01. 02. 03. Indicateur 03 : les représentations sur les apprenants

Soit une situation d'enseignement-apprentissage se résumant à la coprésence des principaux pôles y participant. Nous pouvons dès lors avancer que de la même manière qu'un modèle d'enseignant souhaité, recherché, visé (Baillauquès (2011, p. 44) existe d'un côté chez les apprenants ou leurs parents, il existe dans le même sens un modèle d'apprenants souhaité, recherché et visé chez les enseignants. Et c'est sur la base de ce modèle que les actions des enseignants peuvent parfois être fondées, tout en sachant que ces actions sont basées sur les représentations que l'on tient de l'autre pôle du processus d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, l'activité d'enseignement-apprentissage est une co-activité qui s'appuie sur les schèmes d'action de chacun des participants et la prise en compte de leurs représentations est importante afin de réorienter leurs modèles opératifs vers le but fixé : enseigner un savoir en vue d'être appris. Ainsi, nos informateurs nous ont partagé plusieurs avis sur cette question des représentations qu'ont les enseignants sur les apprenants et ces différents avis nous permettent d'ailleurs de relever quelques-unes des caractéristiques de la compétence réflexive[46] chez nos informateurs dans la mesure où, aussi mauvaises que ces représentations puissent être, ces derniers s'en servent afin de réorienter autant que faire se peut[47], les conduites de leurs apprenants : « s'appuyer sur elles » et les « transformer ».

En ce qui concerne les représentations que les enseignants ont des apprenants, celles-ci découlent principalement des faits sociaux ainsi que des représentations sociales et collectives

---

[46] Cette compétence correspond à la compétence n° du référentiel québécois des compétences que nous avions abordé dans le chapitre précédent. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle nous pouvons dire qu'un référentiel des compétences est à élaborer pour les enseignants algériens conformément aux caractéristiques de leur contexte de travail et qu'il doit être accompagné d'un descriptif détaillé afin de mieux aider les enseignants à développer les compétences qu'il met en avant. Ainsi, la déclinaison de ce référentiel en unités ou modules de cours dans la formation initiale à l'enseignement est à recommander.

[47] Dans la partie où nous avons parlé des partenaires de l'école au niveau du deuxième chapitre, nous avons pris connaissance du fait que la tâche ou les tâches prescrites dans le système éducatif algérien inclut à côté de l'assimilation des objets de savoir et du développement des compétences des apprenants dans une perspective d'approche par compétences, la formation des apprenants sur le plan moral et civique. Cette formation est d'ailleurs énoncé dans la loi d'orientation du système éducatif ce qui fait que la réalisation desdites tâches n'incombe pas seulement aux enseignants, mais aussi à tous les partenaires de l'école.

partagées au sein de la société. Prenons l'exemple d'un enseignant particulier, dont le cas illustre un processus de transmission des représentations que nous avons également observé chez d'autres enseignants. Ce processus trouve souvent ses origines dans le cercle familial, où l'enseignant reçoit non seulement des idées préconçues sur les apprenants, mais aussi des modèles de comportement à adopter envers eux. Ces comportements sont alors façonnés en fonction des représentations véhiculées. En voici un témoignage :

> « Je me rappelle que lors de ma première année de travail, j'étais jeune à l'époque, alors mon oncle m'a exigé d'être violent avec les élèves, de les réprimer, de les massacrer même, de leur tirer les cheveux pour mieux les contrôler, il faut faire ça. Ce n'est pas la force que ça marche seulement. » (Annexe 30, p. 61).

L'analyse de ces propos nous permet de savoir que l'oncle de cet enseignant se représente les apprenants comme étant des éléments perturbateurs, des cancres, et qui, pour être contrôlés, doivent être réprimés, voire violentés. Il se peut pour avoir de tels clichés sur les apprenants, que ce dernier se soit basé sur son propre vécu ou sur ce qu'on raconte des apprenants, mais du point de vue de la professionnalité du métier enseignant, ce genre de pratiques pour faire face aux éléments perturbateurs est juste inacceptable, voire punissable par la loi. Le risque qui se trouve dans la transmission de ce genre de pratiques réside dans le fait que les enseignants novices en particulier puissent orienter leurs pratiques enseignantes vers la violence au moindre déclencheur de la réaction face à des situations comportant l'indiscipline des apprenants. Dans la même lignée d'idée, le propos suivant nous permet d'attirer l'attention surtout des enseignants débutants sur les dérives pouvant résulter de partir au lieu du travail en ayant des conceptions sur les apprenants. En effet, si l'on part au travail avec l'idée que les apprenants sont méchants, irrespectueux, etc. nos réactions seraient basées sur ces conceptions en créant dans de nombreux cas des malentendus voire des rixes et des querelles avec ces derniers : « Pour les enseignants alors, ils ne devraient pas mettre dans leur tête que les élèves sont méchants ou chépa quoi, il faut aller à leur découverte et puis on verra si ils le sont réellement. » (Annexe 25, p. 48). À l'opposé de cette conduite, nos informateurs recommandent comme nous avons pu le voir, de partir à la découverte de son public, en scrutant les caractéristiques objectives de la situation, que nous avons afin d'orienter nos actions dans le sens que requiert chaque situation de travail.

Ces différentes analyses nous conduisent à parler du rôle de la formation initiale et continue dans la professionnalisation des pratiques enseignantes, mais aussi dans le développement des compétences réflexives des enseignants de telle sorte qu'ils ne soient pas influencées par les

propositions des conduites enseignantes que leur font leurs proches ou leurs amis d'autant plus qu'ils y sont perpétuellement exposés. En effet, les pratiques enseignantes qu'elles soient formelles ou informelles posent le problème de leur normalisation dans un cadre professionnel, mais cette normalisation ne pourrait être opérationnelle sans l'analyse du contexte de travail des enseignants et l'élaboration d'un référentiel de compétences à la lumière duquel les enseignants orienteraient leurs pratiques enseignantes.

Par ailleurs, si l'objectif principal des enseignants est de faire acquérir à leurs apprenants des savoirs, des savoir-faire, etc. il se peut que la réalisation de cet objectif soit entravée par le rejet d'y coopérer en renforçant, ce faisant, les représentations que leurs enseignants se font d'eux. En effet, parmi ces autres représentations, nous pouvons selon les propos suivants trouver que ces dernières se rapportent en grande partie soit à la démotivation des apprenants ou soit à leur indiscipline : « Pour plusieurs élèves, leur problème est qu'ils ne sont pas motivés, […] parfois ils le sont pas du tout ! » (Annexe 23, p. 43).

Les explications données à la démotivation des apprenants et à leur résistance à apprendre le français pourraient être abordées à travers les liens existant entre ces mêmes représentations et la réalité : «on préfère les réseaux sociaux, etc » (Annexe 23, p. 43) ; « Le français parfois est dur pour les apprenants donc ils lâchent prise facilement surtout quand les élèves n'ont pas une base disons » (Ibid., p. 43). Et par voie de conséquence, une simple liaison de ces propos avec ce que nous avions mis en évidence concernant les méthodes d'enseignement du français dans le cycle secondaire, nous permettrait de dire que même si on a l'affirmation que les apprenants résistent relativement à l'apprentissage du français se trouve être la réalité vécue et transmise par plusieurs enseignants, sauf que les méthodes d'enseignement du français, jugées globalement inadéquates, voire obsolètes, contribuent davantage à démotiver les apprenants.

En voulant maintenant nous intéresser aux moyens et stratégies permettant aux enseignants de motiver leurs apprenants à apprendre le français[48], pour ne nous limiter qu'à ce point du processus d'enseignement-apprentissage, nous dirons que ces actions devraient être inscrites dans une réforme globale de l'enseignement du français. Une réforme qui prendrait en considération les attentes des apprenants et celles de leurs enseignants.

[48] Certes notre travail de recherche porte sur le volet pédagogique de l'activité de gestion de classe, sauf que l'analyse des différentes données dans le chapitre précédent nous a permis que le volet didactique constitue la trame de fond de cette activité dans la mesure où si les conditions qui permettent d'arriver à des caractéristiques idéales pour faire classe sont réunies, cela contribuerait à la réduction des problèmes d'indiscipline dont souffrent les enseignants dans la conduite de leurs groupes classes.

En effet, l'action d'enseigner ne peut se défaire de celle d'apprendre. Il est par conséquent indispensable de prendre les représentations des apprenants en considération en s'appuyant sur elles pour les transformer, comme nous allons le voir dans la partie « gestion des représentations ». Car au même titre qu'il est nécessaire de prendre en compte les représentations que les enseignants se font des apprenants, il est nécessaire également de prendre les représentations des apprenants en considération surtout que ces derniers sont plus vulnérables et plus exposés aux idées toutes faites sur les objets de savoir notamment la langue française. Autrement dit, les interactions ayant lieu entre les expériences personnelles des apprenants et leurs expériences scolaires sont souvent l'origine de leurs représentations : « il convient de toujours se souvenir que les élèves vivent un certain rapport au savoir dans leur milieu familial avant d'être en contact avec le savoir scolaire. » Develay Michel (2003)

III. 08. 01. 02. 04. Indicateur 04 : étude des représentations freinant le développement et l'épanouissement de l'enseignant

Nous rappelons ici que nous avions fait le tour des représentations négatives qui circulent dans le milieu éducatif. Nous avons ici un propos qui résume parfaitement la manière dont les représentations interfèrent dans la conduite des enseignants et/ou des apprenants : « la représentation qu'un individu se construit d'une situation en fonction de son vécu immédiat ou passé et des ressources à sa disposition, ce qui l'amène à privilégier une voie d'action plutôt qu'une autre, ou a en privilégier une par rapport à une autre. » (Fernagu-Oudet, 2004, p. 124) Indicateur 05 : les représentations sur l'objet du savoir (la langue française)

Baillauquès entame son article traitant de l'inclusion de l'étude et l'analyse des représentations dans la formation des enseignants par les mots suivants : « le questionnement des représentations est devenu chose courante dans le champ de l'éducation. Un effet de mode semble même s'installer » (Baillauquès-Breuse, 2012, p. 84). En effet, la question des représentations surtout dans le champ de la didactique professionnelle prend toute sa place d'autant plus qu'elle rentre de par les processus de conceptualisation, dans la composition des schèmes d'actions des acteurs. Elles pourraient par conséquent servir de support opératoire aux conduites des uns et des autres :

> « Rien de tout cela ne serait possible, chez l'homme en tout cas, sans la représentation : c'est-à-dire la formation en pensées d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relation

fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action. Pour tout dire, rien ne serait possible sans la conceptualisation. » (Vergnaud, 2011, p. 280).

La question des représentations est d'autant plus importante dans le champ du métier d'enseigner dans la mesure où ces dernières sont l'essence de la conduite des activités d'enseignement et d'apprentissage. En effet, lorsqu'il s'agit de ces deux actions conjointement, le centre d'intérêt de cette question se déplace immédiatement vers les objets de savoir. Dans le cas de notre recherche, ces objets concernent principalement la langue française et l'action d'enseigner porte par conséquent sur ce savoir en tant que patrimoine (Pastré, 2007) correspondant aux goûts de chacun.

Ce disant, l'enseignant de français est amené, selon les recommandations de l'approche par compétences, à orienter les apprenants dans leur apprentissage de la langue française. Son rôle est donc celui de facilitateur des apprentissages. Cependant, il convient de souligner que l'enseignant, dans son rôle d'orientation, est lui-même guidé par des prescriptions pédagogiques et didactiques établies de l'extérieur (Pastré, 2007), qu'il est tenu d'appliquer. Comme le souligne Paun (2006, p. 03), « l'un des aspects les plus importants liés à la gestion du curriculum concerne la construction du savoir scolaire ». Cette observation est particulièrement pertinente pour l'étude des représentations des apprenants sur la langue française, car ce sont eux, en définitive, qui construisent ce savoir sous l'impulsion de leur enseignant. Leurs représentations de ce savoir ne doivent donc pas être négligées, d'autant plus que, comme nous le verrons, elles peuvent parfois évoluer en représentations fonctionnelles susceptibles d'orienter leurs actions dans ce processus d'apprentissage. En effet, ce processus s'avère être « […] complexe, et influencé par de nombreux facteurs » (Ibid., p. 03), parmi lesquels figurent les représentations des apprenants.

Ainsi, nous ne pouvons faire l'étude des représentations sur la langue française sans tenir compte du contexte de leur apparition et leur évolution. Cette étude se limitera d'ailleurs à la simple description des différents clichés associés à la langue française et par les apprenants et par les enseignants dans le but de relever les différentes stratégies mises en œuvre par les enseignants afin de déconstruire les représentations négatives de leurs apprenants. Or, il se trouve dans les faits que les représentations des apprenants sur le français pourraient être réparties en deux catégories : une première catégorie concerne les apprenants ayant des représentations plutôt positives ; et une deuxième catégorie fait état de plusieurs représentations négatives. Les apprenants de la première catégorie proviennent de diverses filières, principalement scientifiques, mais aussi de lettres et de langues étrangères. Ils perçoivent le

français comme une langue de science, de prestige ou encore comme un marqueur social. Cette représentation est étroitement liée à leurs objectifs académiques et professionnels, puisqu'ils envisagent de poursuivre des études dans des spécialités dispensées en français à l'université. Par conséquent, leur intérêt pour cette langue s'explique par le besoin de maîtriser ses codes afin d'être plus à l'aise dans leur parcours universitaire. Cette première catégorie d'apprenants est d'ailleurs celle que les enseignants de français apprécient le plus.

En revanche, les apprenants de la deuxième catégorie considèrent le français comme une langue de moindre importance par rapport à d'autres langues étrangères, notamment l'anglais, qu'ils perçoivent comme la langue dominante dans les domaines scientifique et technologique, tout en jugeant son apprentissage plus accessible que celui du français. Ce dernier est en effet perçu comme une langue complexe et difficile à maîtriser. D'autres représentations y sont également associées, comme l'idée qu'il s'agirait d'une langue féminine, de la langue du colonisateur ou encore d'un facteur de sous-développement en Algérie. Ainsi, on retrouve des perceptions telles que : « c'est la langue des femmes » (Annexe 51, p. 159) ou encore « on est sous-développé à cause du français » (Ibid., p. 159).

Cela dit, si, d'après nos informateurs, de telles représentations sont accolées au français, cela s'explique par le fait que les apprenants les détenant, ont généralement un niveau faible en français et éprouvent d'énormes difficultés pour l'apprendre. Ces représentations sont vues comme des prétextes pour renoncer à l'apprentissage de la langue française et n'ont aucune raison d'être. Par ailleurs, l'étude des représentations véhiculées sur les objets de savoir ne peut se faire dans une perspective de co-activité sans la prise en compte des représentations des enseignants sur ces objets. En effet, les enseignants de français se représentent eux-aussi la langue française de différentes manières suivant desquelles ils en choisissent l'une ou l'autre des méthodes d'enseignement qu'ils jugent la plus appropriée. Ainsi, nous pouvons trouver une certaine catégorie d'enseignants qui tiennent, coûte que coûte, à enseigner le français comme s'il s'agissait de l'enseigner en tant que langue maternelle[49]. D'autres enseignants, au contraire, s'y prennent d'une manière plus souple en justifiant leurs pratiques par le fait que leurs apprenants n'ont pas les compétences nécessaires à l'apprentissage du français tel qu'il est enseigné dans le secondaire.

[49] La question des méthodes didactiques et pédagogiques de l'enseignement du français se trouve intimement liée à celle de la définition de son statut de la langue en Algérie. D'ailleurs nous avons vu dans le chapitre précédent que certains enseignants ont critiqué ses méthodes d'enseignement.

Il en va dans ce sens que la différence des méthodes didactique mises en place par les enseignants de français réside dans la manière dont ils se représentent cette langue. En effet, c'est la façon dont on se représente la langue française qui influence par la suite notre façon de l'enseigner et de se représenter nos apprenants par rapport à leur profil de sorite bien évidemment. Si on est dans la mouvance des puritains, on serait strict et très pointu sur la langue française et ses règles et vice versa. D'ailleurs, le point qui nous a le plus intrigué se rapporte au recours à la langue maternelle des apprenants pour leur faciliter l'apprentissage du français. Or, il se trouve que certains enseignants, incités en cela par leurs inspecteurs, s'y opposent fermement, alors que dans bien des cas et en se fiant aux résultats des recherches scientifiques (Sekrane, 2013, p. 08) faites là-dessus, le recours à la L1 pourrait être un levier d'apprentissage de la langue étrangère.

De surcroit, les représentations ou bien les propriétés réelles de l'objet d'enseignement constituent lorsqu'elles sont négatives et qu'elles freinent par conséquent l'enseignement de ces objets de savoir, un défi majeur aux enseignants d'autant plus que leur lieu de transmission est parfois l'enceinte même de l'école. En effet, nos informateurs mettent en évidence que leurs apprenants peuvent bien être influencés par ce qu'ils ont appelé « des idées disons perverses qu'ils glanent ici et là ! » (Annexe 30, p. 59), et dont le lieu de transmission est généralement la société qui « semble assurer une orientation des conduites et peut justifier ainsi certains comportements et prises de position», (Pellanda et al,. 2012, p. 63) de par sa faculté de constituer un excellent canal de transmission des représentations. Cependant, le plus gros déni de nos informateurs est lorsque ce genre d'idées provient de la part d'autres enseignants, des scientifiques ou même des artistes, car ils ont un plus haut degré d'influence sur les apprenants.

Et compte tenu de l'affirmation de Vygotsky (1985) que « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel », nous pensons pour notre part que l'inverse est également vrai surtout lorsque l'influence au niveau individuel provient de personnalités publiques comme pour le cas des influenceurs des réseaux sociaux.

Ainsi, nos informateurs ont prioritairement évoqué ce que le professeur Belkacem Habba s'est permis de dire dans une perspective comparative mettant en jeu les deux langues étrangères : le français et l'anglais. Il est de ce fait à mentionner que ce genre de propos renforce davantage les idées toutes faites que leurs apprenants ont déjà de la langue française : « dernièrement vous avez vu ce que Belkacem Habba a dit 'rire' » (Annexe 30, p. 61). Cela se traduit dans le contexte scolaire par une plus grande résistance à l'apprentissage du français. Une résistance justifiée bien évidemment par les propos de ces scientifiques pris pour des arguments d'autorité.

Aussi, nous pouvons nous apercevoir que ces stéréotypes circulent également dans les milieux éducatifs et font par conséquent couler beaucoup d'encre. Ainsi, il est à signaler qu'au niveau de cette sphère de transmission de ce genre de clichés, nos informateurs vont jusqu'à les dénoncer de très près, comme c'est le cas pour cet enseignant :

> « Le malheur c'est que parfois même il y a des enseignants d'autres matières qui disent des « âneries » pareilles ! Je me rappelle qu'une fois nous avions une compétition entre les lycées et l'enseignant d'histoire-géo est intervenu pour dire aux élèves : « vous êtes comme mes enfants, vous êtes nos enfants, je vous conseille vivement de ne pas apprendre le français et d'apprendre l'anglais à sa place parce que le français est la langue du colonisateur ! » (Annexe 30, p. 60).

En évoquant ce témoignage, nous saisissons l'occasion de rappeler que ces propos, aussi irrationnels qu'ils puissent être, devraient à l'échelle macro de l'analyse du travail enseignant faire l'objet d'analyse également surtout lorsqu'on sait que la « part langagière » du travail (Boutet, 1995) est à l'origine de nouvelles formes de son organisation (Borseix et Fraenkel, 2001).

Ces opérations analytiques permettraient à nos yeux d'arriver à mieux définir la professionnalité du métier d'enseignant caractérisée entre autres, par la rationalité (Vanhulle, 2013). Tout compte fait, nous pensons que ce phénomène des représentations est difficile, voire impossible à circonscrire dans la mesure où à l'ère du développement spectaculaire des réseaux sociaux et de leur massive utilisation, elles sont véhiculées à une échelle de plus en plus large. Et lorsque l'origine de ces représentations provient d'un influenceur, c'est-à-dire une personne s'activant sur ces réseaux, cela ne fait que compliquer l'endiguement de leur propagation : « Parfois on trouve même que des personnes dites « artistes » comme un qui s'appelle Mohamed Reghis, c'est un acteur algérien connu qui a parlé du français comme étant une langue du colon ! »[50] (Annexe 30, p. 59).

Pour notre part, nous pouvons dire que suivant le contexte où se déroule le processus d'enseignement-apprentissage, des analyses plus détaillées devraient encore se faire en prenant pour objet d'analyse les deux volets pédagogique et didactique conjointement. Cette opération permettrait de mieux cerner la nature des représentations en présence sur les différents éléments

[50] Nous tenons à mentionner les liens des vidéos que nos informateurs nous ont montrés : https://www.youtube.com/watch?v=cl_5htbcKcY
https://www.youtube.com/watch?v=1b0vnK1XVsA
https://www.youtube.com/watch?v=RvlSc_8f9dQ

du système éducatif dans sa globalité, mais aussi les besoins de chacun des acteurs pédagogiques. Bronckart (2005), Moro & Rickenmann (2004) avancent dans ce sens que l'option didactique retenue confère aux préconstruits socio-historiques un caractère déterminant dans l'étude des interactions didactiques conformément aux fondements de l'interactionnisme social issus des travaux de Leontiev et Vygotsky.

III. 08. 01. 02. 05. Indicateur 05 : La gestion des représentations

Nous abordons à présent l'étude des différentes stratégies mises en place pour modifier les représentations des apprenants sur la langue française. Une première analyse de ces stratégies révèle qu'elles sont toutes envisagées en fonction des caractéristiques des objets de savoir à enseigner. En effet, afin de déconstruire les représentations négatives de leurs apprenants, certains de nos informateurs ont partagé diverses stratégies fondées sur les propriétés intrinsèques de l'objet de savoir. Comme l'explique Pastré (2007, p. 89), « dans l'enseignement, l'objet savoir est transmis comme un patrimoine. Les enseignants le font en mettant en œuvre ce que Douady (1996) a appelé la dialectique outil-objet : les concepts sont appris grâce à leurs applications, mais ils sont également compris grâce à leurs propriétés. » Les stratégies que nous allons examiner visent ainsi à faire percevoir aux apprenants l'utilité globale de la langue qu'ils sont en train d'acquérir.

Mais avant de procéder à l'étalage de ces différentes stratégies, nous aimerions juste montrer que la déconstruction des représentations négatives qu'ont les apprenants sur les objets de savoir est un préalable à toute action d'enseignement. En effet, il s'avère être très difficile à un enseignant de pouvoir enseigner des objets de savoir à des apprenants qui y résistent déjà à cause de toutes les représentations négatives qu'ils s'en font. Ainsi, l'un de nos informateurs a fait part du fait que sa stratégie globale de gestion de classe consiste en une analyse générale des caractéristiques de ses apprenants y compris leurs caractéristiques représentationnelles vis-à-vis de l'école et de l'apprentissage du français plus particulièrement : « Le côté pédagogique, tout d'abord il fallait que je change l'image qu'ils ont du français. Je te jure qu'avec moi ils ont changé d'image sur le français. » (Annexe 34, p. 68). Il en va de même, dans le cadre de cette action formatrice, pour les enseignants débutants dans le métier de procéder, au début de l'année scolaire, à l'analyse du contexte de leur travail et les caractéristiques individuelles et collectives de leurs apprenants.

Le système éducatif se trouve alors inscrit dans un ensemble de préjugés, une doxa, et nécessite des enseignants qu'ils l'analysent pour ressortir ces préjugés et tenter de les éradiquer. C'est

d'ailleurs dans ce sens que (Kruger et Tomasello, 1996 ; Strauss, 2005) définissent l'enseignement et les pratiques mobilisées pour enseigner : « des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquelles le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui. » L'ensemble donc de ces activités cognitives est vu comme des moyens facilitateurs de la gestion du dynamisme du système éducatif, mais dans les faits, nous avons certes relevé bon nombre de ces opérations mentales et aussi d'autres qui relèvent du faire[51].

Nous allons donc évoquer chacune de ces stratégies à part en la liant à sa représentation :

- La première représentation qui plus est, la plus présente chez les apprenants, est celle de dire qu'il faudrait plutôt apprendre l'anglais à la place du français pour pouvoir être au diapason des nouvelles technologies et de la science. Pour cette représentation, nos informateurs s'appuient sur les caractéristiques communes existant entre ces deux langues pour dire à leurs apprenants que l'apprentissage du français leur permet d'apprendre une très grande partie de l'anglais et/ou de l'espagnol en raison des nombreux mots en commun entre ces langues. Pour renforcer cette nouvelle représentation, nos informateurs n'hésitent pas à prendre appui sur de nombreux exemples afin de montrer les ressemblances entre le français et l'anglais ou l'espagnol, voire même le portugais ou l'italien.
- La deuxième représentation consiste à dire que l'apprentissage du français ne sert absolument à rien. Pour la contrer, nos informateurs évoquent surtout pour le cas des apprenants des filières scientifiques le fait que l'enseignement des filières scientifiques, techniques et médicales se fait en français et que l'apprentissage de cette langue avant de rejoindre les bancs de l'Université leur permet de gagner du temps en se concentrant plus tard sur l'apprentissage de leurs cours de médecine ou autre parce qu'ils auront jusque-là déjà appris la langue française.
- Une autre stratégie est en relation avec l'utilité de la langue française sur le long terme. Cela concerne cette fois-ci le fait que pour la poursuite d'études supérieures en France, au Canada ou dans les pays francophones cela se fait en français et rien que

[51] Nous exposerons l'ensemble de ces activités dans la partie réservée aux composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe. Elles rentrent d'ailleurs dans la composante appelée « le travail humanitaire » dont les différentes tâches que nous avions analysées relèvent de l'exécution des tâches prescrites assurant la réalisation des missions et finalités de l'école.

pour entamer des démarches de visa d'étude, un bon niveau à l'un des tests de français augmenterait leurs chances d'avoir ce visa.

- L'autre stratégie se rapporte au prestige dont jouit la langue française surtout dans les milieux urbains. Elle consiste à dire que le fait de parler français dans les grandes villes est vu comme une marque d'ascension sociale.
- Une autre stratégie consiste à dire qu'apprendre des langues étrangères permet de lutter contre l'Alzheimer et que, compte tenu de la première stratégie, l'apprentissage du français aiderait à apprendre d'autres langues avec lesquelles elle partage un lexique en commun.

L'un de nos informateurs nous a confié que sa stratégie de lutter contre les images négatives présentes chez ses apprenants est la suivante : « et vu que je suis de leur génération je me suis mêlée de leur monde en leur conseillant des trucs qui peuvent améliorer leur bagage linguistique des applications de téléphone des artistes à écouter on a même créé un groupe de discussion sur Facebook pour des séances de communications. » (Annexe 34, p. 69). Par ailleurs, même si pour certains enseignants, il est déconseillé d'être à proximité des apprenants, mais en ce qui concerne cette enseignante, être proche de ses apprenants tout en leur montrant qu'il y a certaines limites à ne pas franchir, lui apporte un soutien inégalable pour mener à terme sa mission.[52]

- Pour la dernière représentation que nous allons évoquer, elle consiste à dire que le français est la langue de l'ex-colonisateur. Nos informateurs font alors comprendre à leurs apprenants que le français en tant que langue ne représente pas nécessairement les Français et que le français n'est qu'un moyen de communication comme toutes les autres langues. En outre, nous pouvons clairement voir que les compétences réflexives chez nos informateurs leur permettent de développer une certaine intelligence au travail (Pastré, 200). En effet, ces derniers procèdent à un raisonnement par analogie en opposant d'un côté les colonisateurs français dont la langue maternelle est le français et les harkis qui travaillaient pour ces colonisateurs et dont la langue maternelle est l'arabe. Il en résulte que si l'on doit détester la langue française sous prétexte qu'elle est la

[52] Nous portons à l'attention du lecteur que les stratégies que nous sommes en train d'étaler sont des stratégies personnelles à chaque enseignant même s'il se trouve que parfois il y a plus d'un enseignant qui s'en sert. Cela dit, l'applicabilité de ces stratégies et leur réussite dépend de plusieurs éléments contextuels et du point de vue de la théorie des schèmes conceptuels, dans le cas où elles ne marcheraient pas pour certains enseignants, plusieurs ajustements au niveau soit de la structure conceptuelle ou de la situation de travail sont à opérer afin de réorienter les actions des apprenants et celles des enseignants dans le but d'arriver aux concepts pragmatiques optimaux.

langue du colonisateur, on devrait également détester l'arabe parce que c'est la langue des harkis.

Pour ne pas conclure, nous dirons que le système représentationnel ou la doxa qui rentrent dans le champ de l'éducation sont considérés comme des facteurs extérieurs à l'environnement de l'activité de gestion de classe, mais ils pourraient, dans le cadre de notre contexte de recherche, impacter les conduites opératoires des enseignants comme celles des apprenants. Dans ce cas-là, l'enseignant doit en prendre conscience, mais aussi il doit avoir un savoir-faire et un savoir-faire-faire pour les changer et les déconstruire. Il y a des normes qui garantissent le bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage, mais il y a aussi des idées intruses qui y nuisent. Il est donc conseillé aux enseignants d'être munis d'un savoir-faire et d'un savoir qui leur permettent de faire face à ces situations.

La façon dont ces enseignants font face aux différentes représentations met d'ailleurs en exergue leur professionnalité et nous laisse réfléchir sur les voies de leur développement professionnel qui se fait d'ailleurs par la réflexivité. Le texte introductif de cet ouvrage présente le professionnel comme un enseignant réfléchi, capable d'évaluation et d'auto-évaluation, d'attitude critique et de prise de décision quant « au choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques (…) et capable, de par cette évaluation, d'apprendre tout au long de sa carrière » (Donnay & Charlier, 1990). Nous déplaçons l'axe d'analyse dans ce qui suit vers l'activité de gestion de classe.

III. 08. 02. Thématique 02 : L'organisation de l'activité de la gestion de classe

L'activité de gestion de classe fait partie intégrante du travail enseignant et est considérée comme un ensemble de compétences primordiales que tout enseignant devrait avoir afin de réussir son travail.

Du point de vue de la didactique professionnelle, les travaux effectués dans la mouvance de l'analyse du travail enseignant et plus particulièrement de la tâche d'un enseignant, sont basés sur les travaux de Bru (1994) sur l'organisation de cette activité (Numa- Bocage, Clauzard & Pastré, 2012). Ainsi, l'enseignant est défini comme « l'organisateur des conditions d'apprentissage » (Bru, 1994). Cela nous fait comprendre l'essence de l'activité enseignante car selon Pastré (2012, p. 142), l'apprentissage a toujours eu lieu chez les humains et l'école n'a été élaborée que pour l'institutionnaliser. Au niveau donc de la salle de classe, l'enseignant est tenu de gérer son public pour assurer la réussite du processus d'enseignement- apprentissage dans des conditions optimales. Il s'attache également, dans une approche par compétences, à

rendre l'élève acteur de ses apprentissages, à travers des conduites d'enseignement qu'il a pu décrire avec trois grandes catégories de variables :

La variable	Son objet intervention
les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus	sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus
les variables processuelles	conditions de la dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation
les variables relatives au dispositif	lieux et espace d'enseignement-apprentissage, regroupement des élèves, organisation temporelle, matériel et supports utilisés

Tableau 03 : Les organisateurs des conditions d'apprentissage (Bru, 1994)

Il apparaît clairement que ces variables entretiennent une relation de complémentarité et d'interdépendance et que la réussite de l'activité enseignante en dépend nécessairement. Pour notre part, nous allons articuler nos analyses de l'activité de gestion de classe autour, d'un côté, des troisièmes variables qui sont pour nous les principales variables de l'activité de gestion de classe et sur lesquelles d'ailleurs repose la réussite du travail enseignant :

> « Toutes les actions qu'effectue l'enseignante ou l'enseignant au quotidien dans une classe ont un impact significatif sur la réussite de ses élèves. Toutefois, ses actions ne sauraient atteindre ce but sans une solide maîtrise de la compétence en gestion de classe. » (Nault, 2008).

D'un autre côté, nous allons tenter d'y rattacher l'analyse des deux autres catégories de variables dans la mesure où une première lecture des propos de nos informateurs nous a permis de nous rendre compte du fait que ces deux autres catégories de variables sont étroitement liées aux variables du dispositif et pourraient par conséquent avoir un impact soit positif ou négatif sur la réussite de l'activité de gestion de classe.

Nous nous appliquons alors à étudier les différentes facettes de l'activité de gestion de classe en nous basant sur les verbatims de nos informateurs. Ainsi, les citations extraites des annexes, aussi longues soient-elles, que nous allons reprendre tout au long de cette partie, ont pour but l'illustration des différentes situations de travail. Et c'est à partir de l'analyse et l'interprétation de ces situations de travail que nous allons par la suite élaborer les contenus du cours sur la gestion de classe. C'est pourquoi d'ailleurs nous trouvons que les propos de Vergnaud (2004) affirmant que « les compétences de l'enseignant reflètent sa capacité à répondre aux caractéristiques singulières d'une situation, et ne se limitent pas à la connaissance et à la reconstruction de sa discipline d'appartenance » (Vergnaud, 2004), font allusion à l'interdépendance de ces trois catégories de variables qui constituent pratiquement toutes les caractéristiques de ce genre de situations de travail.

Certes les analyses que nous allons effectuer sont des analyses de plusieurs activités de gestion de classe, mais comme elles concernent différentes situations de travail, notre objectif sera principalement la décortication des schèmes d'actions qui incorporent à un niveau cognitif les activités et les pratiques enseignantes de nos informateurs. Ainsi, la notion de schème (Vergnaud, 1996), nous permettra de nous référer aux éléments conceptuels, cognitifs et procéduraux de l'activité de gestion de classe et de ses composantes fonctionnelles dans la mesure où d'un point de vue de la formation professionnelle, cette notion qui désigne en parlant des actions des professionnels ce qui est « […] transposable dans les mêmes situations ou généralisables à des situations analogues » (Sabah, 2002, p. 269).

Nous portons dans ce sens une attention particulière aux différentes composantes des schèmes d'action, qui subordonnent les notions spécifiques de connaissances, de schémas, de concepts, de procédures, de stratégies métacognitives, mais aussi les composantes qui émergent des situations professionnelles et sociales telles que les pratiques et les modes d'interaction entre les pairs ou entre les individus (Greeno, 1997). Les schèmes sont des représentations mentales abstraites permettant de guider et d'orienter l'action (Sabah, 2002), c'est pourquoi d'ailleurs qu'ils sous-tendent la notion de compétence (Jonnaert et al, 2004).

III. 08. 02. 01. Critère 01 : analyse de l'activité de gestion de classe

Avant de nous intéresser aux considérations méthodologiques à prendre en compte pour l'analyse de l'activité de gestion de classe, il convient de souligner que la didactique professionnelle vise à atteindre deux objectifs à travers l'analyse du travail. Le premier objectif s'inscrit dans une perspective développementale, dans un arrière-plan théorique affilié au

constructivisme pour étudier le développement des compétences professionnelles des praticiens. Le deuxième objectif est de se baser sur les processus de développement des compétences professionnelles afin de concevoir des modalités de formations pragmatiques. Janine Rogalski nous dit à propos des visées de cette discipline que :

«Sa première visée est de comprendre la manière dont se constitue initialement une compétence professionnelle, à travers des situations dans lesquelles on peut identifier une intention de formation […] La deuxième visée est la compréhension des processus d'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle. La didactique professionnelle s'intéresse au premier chef à la compétence des personnes. » (Rogalski, 2011, p. 113).

Nous nous sommes pour notre part inscrit dans cette démarche compréhensive du développement des compétences professionnelles vu que les situations de travail du métier enseignant sont très nombreuses, c'est pourquoi il nous a semblé nécessaire de tenter de comprendre le processus de développement de leurs compétences professionnelles afin également de respecter une des règles de base de l'analyse de l'activité : passer d'une variété des situations à une variation ordonnée. Le plus essentiel ici est de saisir l'intelligibilité de l'étayage des épisodes de glissement conceptuel, en examinant comment chaque enseignant opère son glissement ; et de quelle façon qualifier sa stratégie. » (Clauzard, 2010).

Il en découle que l'analyse de toute activité de travail dans sa dimension opérative et dans une visée développementale de formation, préoccupe la didactique professionnelle orientée vers la conception des formations professionnelles car elle permet de mettre à jour les compétences convoquées pour l'accomplissement des différentes tâches de travail. Elle offre ce faisant la possibilité au personnel stagiaire de comprendre les enjeux de ces situations de travail et d'apprendre à agir le plus efficacement possible dans une situation de travail en ajustant leurs schèmes d'action à la lumière de leur compréhension globale de ces situations. Une telle méthodologie d'analyse profite par la suite aux concepteurs des formations professionnelles comme nous le verrons dans la partie réservée à la conception de nos contenus de cours.

Cela dit, l'analyste tente de formaliser ses techniques de recueil des traces objectives de l'activité afin de les analyser de telle sorte qu'une compréhension globale des activités de travail soit établie. Elle est vue comme « un observateur qui cherche à comprendre comment une personne travaille, quelle stratégie elle développe pour résoudre tel problème qui apparaît ici et maintenant, quelle est sa manière de s'adapter à la variabilité des situations. » (Clauzard, 2010). Il importe également de rappeler que l'analyse de l'activité de gestion de classe ou de n'importe

quelle autre activité, ne se fait en didactique professionnelle qu'en considérant le couple schème-situation. Le schème serait l'ensemble des compétences mobilisées afin de faire face à la situation auquel il a été conceptualisé. Autrement dit, il n'y a pas de situation sans schème. Ce dernier forme, avec la situation, le couple schème-situation en tant que fondateur du processus d'apprentissage par adaptation active (Pastré, 2002). L'importance que tient le schème dans l'analyse du travail réside dans sa capacité « à proposer une théorisation de ce qui organise l'activité compétente en situation, et de son développement à travers les processus de conceptualisation-en-action » (Tourment, 2014, p. 21). Ainsi, « il offre donc à la fois une grille de lecture de l'activité de travail des personnes et de son apprentissage. » (Ibid., p. 21).

Pour notre part, notre objectif est de tenter d'extraire dans les différents modèles opératifs de ces enseignants formateurs, les règles d'action, les buts fixés pour chacune de ces actions, les invariants opératoires mis en œuvre, ou les inférences et les ajustements afin d'en produire un support pour l'élaboration de nos contenus de cours.

III. 08. 02. 01. 01. Indicateur 01. L'activité de gestion de classe.

L'activité de gestion de classe fait partie du travail enseignant qui, lui, fait partie de ce qui est appelé « les métiers de service » (Pastré, 2005) qui sont présents dans pratiquement tous les métiers puisqu'il y a toujours des relations d'aide, de conseil, d'encadrement, etc. qui, dans tous les métiers « avec et pour autrui » (Ibid.), se font par le biais du langage. Cependant, lorsque l'on en vient à la formation et même à l'analyse du travail en vue de la conception des formations professionnelles, ces relations peuvent parfois être « mal identifiées, mal définies, mal prises en compte (ou de manière pas toujours fondée) en formation (Pastré et al,.2012) en raison à la fois du foisonnement des situations de travail dans ce genre de métier, mais aussi de la difficulté du recueil des données nécessaires à leur analyse. Mayen nous fait savoir qu'un « certain nombre de constantes peuvent être identifiées » (2007, p. 53) afin d'arriver à une compréhension globale des enjeux de ces activités et des compétences qu'elles convoquent pour leur réussite.

Pour mener des analyses couvrant toutes ces variables, il est généralement fait appel au courant appelé « la clinique de l'activité » (Leplat & Clot, 2005, p. 289), l'un des courants appartenant aux méthodes d'analyse du travail qui met l'accent le plus sur ces variables. L'activité de travail est présentée dans ce courant comme portant les empreintes de l'individu dans ce sens qu'elle laisse voir : ses représentations, ses valeurs et ses motivations. Par ailleurs, l'analyse de ces empreintes personnelles se fait en didactique professionnelle par le biais de l'analyse des

concepts pragmatiques des professionnels puisque ces derniers organisent leur activité en offrant le moyen de distinguer les types de stratégies personnelles, mais aussi le modèle opératif du praticien qui rend leur activité singulière. Le travail d'analyse qui débouche sur le relevé de ces singularités débute déjà dans la phase de recueil des données de telle sorte que les questions à poser aux professionnels s'inscrivent dans une démarche compréhensive. En effet, quand un professionnel, un enseignant en l'occurrence, verbalise une action, nous ne devrions pas se contenter de sa mise en mots de ce qu'il fait, son discours devrait être accompagné d'émotions, de motivations, etc. Ainsi, il se trouve selon les dires de Cicurel (2016), que les verbalisations ne dévoilent pas qu'un agir mais toute une part de subjectivité. Elle avance dans ce sens que :

« Grâce à ce que disent les enseignants, nous avons accès aux intentions, aux émotions et aux représentations de l'acte. A ce que nous appelons, avec d'autres, la pensée enseignante, une pensée bouillonnante qui va dans des directions multiples, elle est discontinue, elle semble désordonnée, puisque comme le dit le philosophe Schlanger(2010) - Le matériau mental lui-même n'est pas fait que de mots » (Cicurel, 2016, p. 05).

Pour notre part, l'objectif de recherche que nous poursuivons à ce niveau est d'étudier les différentes situations et d'en tirer des enseignements c'est-à-dire des savoirs expérientiels après leur analyse tout en nous focalisant sur un « certain nombre de constantes » qui « peuvent être identifiées » (Mayen, 2007, p. 53).

L'analyse de l'activité de travail se base sur des entrées structurantes de l'activité. Dans cette même lignée d'idées, quatre entrées que nous allons aborder une à une tout en les mettant en relief avec notre thème de recherche, sont proposées (Mayen et al, 2006, p. 68) pour l'analyse de l'activité :

1. Les indices des variables de situation et les règles d'action afférentes. Dans notre cas, il s'agit d'analyser les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe, mais également « les éléments contextuels » (Magendie, 2019, p. 594), qui ont eux aussi, un certain impact de près ou de loin sur le déroulement du processus d'enseignement- apprentissage. D'ailleurs, nous rappelons à ce niveau que nous avions déjà entamé cette analyse dans le chapitre précédent en nous étalant à l'analyse du contexte de travail de nos informateurs.

2. Les buts et les résultats du travail. C'est l'analyse des résultats de l'activité de gestion de classe. Grosso modo, nous allons nous focaliser sur l'objectif de chaque action que l'enseignant met en œuvre pour conduire ses classes afin de les rendre intelligibles.

3. Les connaissances en acte et les places qu'elles occupent dans l'activité. À ce niveau, nous allons tenter de dégager les connaissances épistémiques et pragmatiques des actions de nos informateurs.

4. Les concepts organisateurs de l'exercice du métier. Dans toute activité, nous pouvons identifier des concepts organisateurs permettant de l'orienter dans un sens précis afin d'arriver à des résultats concrets en permettant dans ce sens d'opérer un certain équilibre entre l'activité d'enseigner et celle d'apprendre.

Autrement dit, nous nous référons encore une fois à Holgado afin de réexpliquer notre démarche d'analyse de l'activité de gestion de nos informateurs. Cette spécialiste de la didactique professionnelle nous précise en effet que dans ce domaine de recherche :

> « La question de la nature des savoirs en jeu et de leur origine est seconde. Ce qui est essentiel c'est d'identifier les principaux éléments de savoir pragmatique, qui permettent précisément de prendre en compte les conditions du travail, leurs variations, et d'ajuster l'action en fonction des propriétés les plus agissantes d'une situation. » (Holgado, 2016, p. 25).

Cela veut dire que pour analyser l'activité d'un professionnel, il faudrait se baser sur la logique de l'exécution de cette même activité qui commence par tout d'abord fixer des buts à atteindre. Pour ce faire, le professionnel mobilise ses connaissances en acte afin de réguler ses concepts pragmatiques et organisateurs de l'activité qui dans le cadre d'une co-activité assurent l'équilibre entre les deux activités d'enseigner et d'apprendre. Et enfin, il procède à relever les indices des variables de situation et les règles d'action différentes pour ajuster sa structure conceptuelle et celle de ses apprenants. Nous reprenons ce schéma global qui représente comment les actions des enseignants ou des apprenants sont organisées au niveau cognitif sous forme de schèmes d'action.

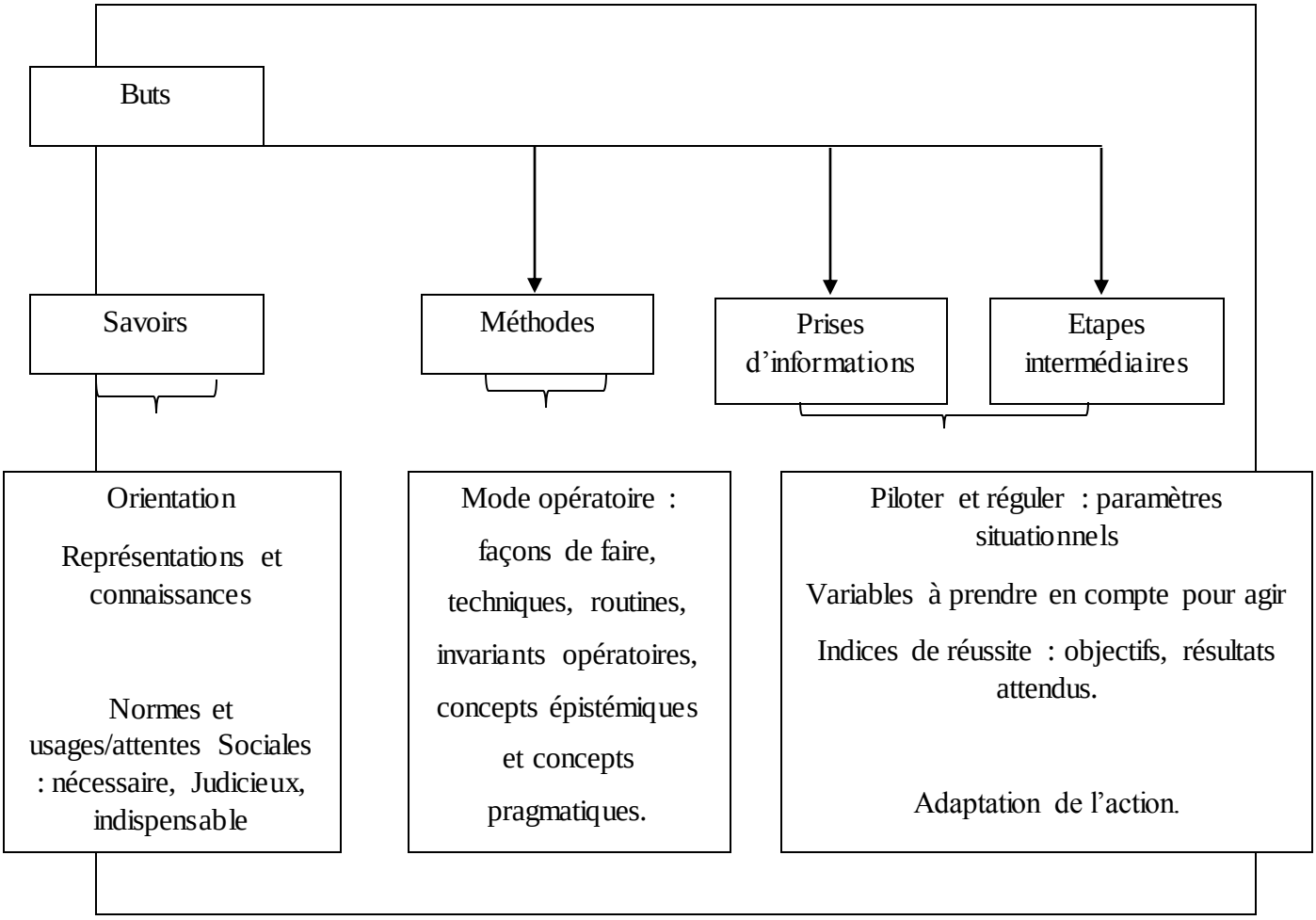


Figure 10 : Comprendre l'activité du professionnel. Le schème de Vergnaud.

III. 08. 02. 01. 01. 01. L'analyse de l'activité de gestion de classe de nos informateurs

Afin de mener l'analyse de l'activité de conduite de classe, nous avons pris le parti de commencer par parler de la perception dont ces enseignants s'en font en abordant tout particulièrement sa définition afin de mieux nous rendre compte de son sens et essence. Il en ressort dans ce sens que nos informateurs ont dans de nombreux cas, réduit la définition de cette activité aux compétences qu'elle convoque pour son bon déroulement. Ainsi, plusieurs déclinaisons de cette activité peuvent en surgir, mais si nous devions établir des points communs pour toutes les définitions que nous avions pu analyser, nous dirions que l'activité de gestion de classe est surtout définie par rapport à trois principaux volets qui constituent le trépied de chaque processus d'enseignement-apprentissage : didactique, pédagogique et législatif. Nous pouvons en comprendre que l'activité de gestion de classe, ainsi définie, est assimilée à toute l'activité enseignante. Elle ne repose pas uniquement sur le volet pédagogique mais sur la conjugaison de ce volet avec les deux autres et que sa réussite dépend des relations

d'interdépendance et du dynamisme existant entre eux. Ainsi, ces trois volets correspondent chacun à une classe de situation que nous appelons pour notre part une composante fonctionnelle.[53]

Du point de vue du développement professionnel de ces enseignants et de leur professionnalité, cette économie du langage dans la mise en mots de leur activité s'explique par le fait qu'ils sont arrivés à un certain degré de professionnalisme dans la mesure où ils s'attachent à réduire l'écart existant entre la tâche prescrite et l'activité réelle de telle sorte qu'ils ne décrivent pas en détails toutes les actions qui relèvent de ces trois volets. Cependant, nous devions leur poser encore plus de questions pour pouvoir élucider les relations d'interdépendance qu'il y a entre ces volets, pour tirer au clair les compétences qu'ils mobilisent afin de mener cette activité, et pour décortiquer les différentes composantes fonctionnelles de cette activité.

En effet, ce qui a attiré notre attention, c'est que certains de ces informateurs ont du mal à verbaliser les pratiques et les techniques qu'ils mettent en œuvre dans leur activité de gestion de classe. Nous pouvions clairement constater ce fait d'après la manière globale dont ils répondaient à nos questions en la matière. D'ailleurs, cette difficulté qu'éprouvent les professionnels chevronnés à mettre en mots leurs pratiques professionnelles est expliquée dans le champ de la didactique professionnelle par les apports d'Ochanine (1981) à la psychologie russe de travail. Ce dernier utilise les deux concepts d'image cognitive et d'image opérative, retenues ensuite par la didactique professionnelle, pour parler de « cette distinction-opposition entre image cognitive et image opérative […] pour montrer notamment qu'il y a deux formes de conceptualisation, l'une qui énonce des propriétés et des relations sur des objets, l'autre qui sélectionne certains traits d'un objet pour en faire des concepts qui orientent et organisent l'activité. » (Pastré, 2006, p. 148). Autrement dit, la conceptualisation des activités de travail pour le cas des professionnels débutants, s'étale au premier abord sur toutes les caractéristiques qui constituent la situation de travail. La verbalisation à ce stade est à son apogée puisqu'elle recouvre toutes les situations de travail et toutes leurs caractéristiques, à quelques exceptions près. Avec le temps, cette action de verbalisation revoit à la baisse les premières situations de travail et leurs caractéristiques concomitamment avec leur conceptualisation. Nous pourrions expliquer ce fait par dire que les professionnels sont arrivés à un degré plus ou moins élevé de maîtrise de leurs activités de travail et qu'ils s'en sont tellement imprégnés qu'ils en parlent

[53] MENFP. (2014–2018). Module de gestion de la classe pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental [Diapositives]. www.haiti-now.org. https://www.haiti-now.org/wp-content/uploads/2017/05/10.-Gestion-de-la-Classe-VF.pdf

parcimonieusement. Par conséquent, c'était à nous alors de tenter de les amener à en parler plus en détail par orienter nos questions vers les données que nous voulions recueillir et qui équivalent aux réponses que nous voulions avoir en leur signifiant que ces informations serviraient de supports pédagogiques aux enseignants novices[54]. Ainsi, nos questions ont porté dans un deuxième temps sur la manière dont ils ont pu construire leurs compétences professionnelles. Les réponses à ce genre de questions incluraient toutes les variables rentrant dans le processus du développement professionnel y compris les éléments contextuels et les modalités d'apprentissage et de construction des compétences professionnelles. En voici un exemple : « pouvez-vous me dire ce que vous avez appris sur le terrain concernant cette activité, qui vous a vraiment servi et qu'on pourra transmettre aux futurs enseignants pour qu'ils puissent en tirer profit ? » (Annexe 22, p. 41).

Un revirement de situation

Après avoir opéré quelques remaniements dans la façon dont nous adressions nos questions à ces enseignants, nous avons pu constater une plus grande abondance dans la verbalisation de leur activité et de leurs différentes techniques et outils de conduite de classe.

Ainsi, leur définition de cette activité demeure intimement liée à la mise en pratique des bonnes méthodes didactiques et pédagogiques afin d'assurer la transmission d'un savoir, savoir-faire, etc. : « je pense que la gestion de classe ou l'activité d'enseigner, c'est le didactique et le pédagogique. » (Annexe 34, p. 74), dans un cadre régis par le règlement intérieur de l'établissement et la législation scolaire en vigueur. Cet aspect législatif auquel nos informateurs attachent une grande importance est en relation avec l'un des quatre indices sur lesquels nous nous basons pour mener l'analyse des verbatims de nos informateurs : les indices de variables de situation et les règles d'action différentes. Nous avions vu en effet que la gestion de l'activité comporte en grande partie la gestion des risques éventuels et d'après les propos de nos informateurs, il se trouve dans les faits, que certains risques liés aux comportements des apprenants, mais aussi aux réactions des enseignants à ces comportements peuvent être signalés afin de les éviter. Cependant, la meilleure manière d'après nos informateurs de les prévenir, c'est d'établir au début de l'année scolaire un règlement strict qui régit les différentes pratiques

[54] La modalité de formation appelée « Lettre au sosie » se base sur ce même principe pour inciter les professionnels confirmés à parler de leurs pratiques et partager leurs compétences.

à l'intérieur de la salle de classe[55] tout en veillant au maintien de son applicabilité tout au long de l'année scolaire.

Aussi, les déclinaisons de l'activité de gestion de classe peuvent également être réparties sur l'axe du temps, c'est pourquoi nous avons accordé une partie à l'analyse de l'activité de gestion de classe à travers les différents moments charnières durant une année scolaire.

Nous pouvons dire à ce stade que cette activité est vue par le prisme de la didactique professionnelle comme toute autre activité de travail comptant plusieurs classes de situations. La maîtrise de cette activité requiert par conséquent la maîtrise des situations qu'elle inclut.

Ces différentes dénominations dans ce champ de la formation professionnelle peuvent être concrétisées comme suit : une situation de travail est également une composante d'une classe plus large de situations dont elle partage les caractéristiques communes, ce que Pastré (2002) et Mayen (2004) appellent la structure conceptuelle d'une situation grâce à laquelle les compétences professionnelles peuvent alors être transposables et transférables[56]. Mayen (2004, p. 3) définit cette dernière comme « le réseau de relations entre les variables caractéristiques d'une situation, l'agencement de ses traits communs en une configuration porteuse de signification ».

Pour notre part, il nous a fallu, compte tenu des propos ci-haut, dégager la structure conceptuelle de l'activité de gestion de classe, en l'étudiant à travers sa subdivision en composantes fonctionnelles. Le mot « composante » est utilisé par rapport aux différentes situations qui composent ce réseau, et le mot « fonctionnelle » se réfère à l'apprentissage fonctionnel par action, qui est issu du courant cognitiviste de Vygotsky, mais aussi au caractère fonctionnel de ces composantes.

Par ailleurs, nous avons pu constater, chez ces mêmes enseignants dits expérimentés, un degré plus élevé de verbalisation de leur activité de gestion de classe lorsque cela revenait à parler des nouvelles techniques qu'ils avaient récemment intégrées dans leur manière de procéder à l'exécution de cette activité. En effet, les enseignants inscrits dans une logique d'apprentissage tout au long de la vie et qui ont, chemin faisant, introduit de nouvelles pratiques pédagogiques

---

[55] Nous avons consacré une partie à part à ce point relatif à la gestion des imprévus qui rentrent dans le cadre de l'analyse des composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe.

[56] Dans le cadre de l'intellectualisation du travail, l'analyse du travail est l'ultime moyen servant à l'organisation du travail en fonction des classes de situations que comporte ce travail. Cette opération permettrait également de faire le choix des situations didactiques de formation.

dans leur travail, parlaient modestement de cette activité lorsque cela concernaient les pratiques routinières de gestion de classe, mais s'agissant des nouvelles techniques de travail, ils le faisaient beaucoup plus abondamment. Ce qui nous fait dire que l'enseignant reste toujours à cheval entre le noviciat et l'expertise.

L'analyse de l'activité de gestion de classe et les variables de Bru (1994)

La lecture analytique des propos recueillis auprès de nos informateurs et la littérature propre à cette activité nous ont permis de mieux réorienter son analyse en l'envisageant dans sa globalité par la prise en compte des différentes variables développées par Bru (1994). En effet, nous nous sommes rendu compte de leur importance majeure et surtout de leur impact sur l'orientation des actions des enseignants et des enseignés comme il est rapporté par l'énoncé suivant :

> « Le didactique est le pédagogique sont intimement liés, l'un ne va pas sans l'autre. Si on est bien préparé didactiquement parlant, on pourra mieux gérer ses classes. Pour le relationnel il faut être intelligent pour déterminer la posture qu'on va adopter face aux apprenants (ferme, souple, démocratique, autoritaire, etc.) avec les lycéens on doit faire preuve d'intelligence et on doit être compréhensif et en même temps sur ses gardes parce qu'il peut y avoir des comportements imprévisibles » (Annexe 34, p.75).

Bien que la verbalisation des compétences professionnelles puisse s'avérer difficile pour certains enseignants en raison de la diversité et de la singularité des situations rencontrées, il est néanmoins possible d'en dégager quelques lignes directrices permettant d'éclairer la formation globale de leurs concepts pragmatiques. En effet, la gestion efficace d'une classe repose avant tout sur les compétences didactiques de l'enseignant. Cette activité exige une maîtrise approfondie des différentes méthodes et techniques d'enseignement du français, afin d'adapter l'apprentissage aux besoins d'apprenants aux niveaux hétérogènes et d'assurer ainsi une transmission du savoir adaptée à chacun.

Nous pouvons comprendre dans les propos de cet enseignant que les enseignants sont tenus de temporiser lorsqu'il s'agit de réagir aux comportements de leurs apprenants. En effet, des injonctions telles «il faut être intelligent » ; « on doit être compréhensif » supposent que certains comportements émanant des apprenants et pris dans certains cas pour des comportements nocifs, devraient d'abord être compris pour savoir pourquoi ils ont été produits et comment y réagir.

III. 08. 02. 01. 02. Indicateur 02 : l'activité de gestion de classe : essai de définition

La gestion de classe est un élément-clé que l'enseignant doit pouvoir contrôler pour faciliter les apprentissages à un public, souvent hétérogène. Il faut considérer que dans un milieu de formation professionnelle ou de travail, la gestion de classe, étroitement liée au processus d'enseignement-apprentissage, ne devrait pas être abordée dans l'absolutisme, comme c'est généralement le cas, en la considérant sous une vision réductrice et en la résumant à l'établissement de règlements pour contrôler les comportements des élèves. Autrement dit, cette activité[57] est un tout homogène réunissant principalement trois types de variables (Bru, 1994). Elle a aussi d'autres variables extrinsèques, mais qui contribuent tout de même à l'orientation des comportements de certains acteurs de cette activité[58]. En effet, d'après l'analyse des propos de nos informateurs, nous avons conclu que dans le cas où il y a absence d'organisation du travail au sein de l'établissement scolaire, d'autres facteurs sont donc à contrôler à côté de tous les autres éléments relevant essentiellement de l'activité de gestion de classe sous peine d'avoir des perturbations au sein de la classe. Or, si les recherches semblent s'accorder sur l'existence de relations entre ces connaissances et le contexte de classe, la nature exacte de ces relations reste peu investiguée (Baxter & Lederman, 1999).

Pour notre part, nous avions déjà relevé plusieurs facteurs ayant un impact soit positif, soit négatif sur le déroulement de cette activité lorsque nous nous sommes intéressé à l'analyse du contexte de travail de nos informateurs. Et pour donner encore plus de sens à ces propos, nous évoquons ce témoignage qui met parfaitement en relief les relations d'interdépendance existant entre l'enclos de la salle de classe et son environnement extérieur représenté en l'occurrence par l'établissement scolaire : « l'établissement où on travaille ça compte beaucoup aussi, il y a un laisser-aller total donc » (Annexe 23, p.43). Dans le cadre de cette recherche, ce témoignage nous est très pertinent dans la mesure où nous nous sommes réellement rendu compte de sa véracité lors de notre première séance d'expérimentation qui a porté sur la ponctualité[59]. Mais

---

[57] Nous nous intéressons ici à l'activité de classe sans pour autant nous intéresser à l'espace physique de la classe qui est plutôt du ressort de l'ergonomie qui signifie alors ce « rassemblement des connaissances sur le fonctionnement de l'homme en activité, afin de les appliquer à la conception des tâches, des outils, des machines et des systèmes de production » (Laville, 1976, p. 5).

[58] Nous avons abordé quelques-unes de ces variables dans le chapitre précédent où nous avions parlé des représentations sociales qui pourraient se transformer en représentations fonctionnelles et impacter ce faisant le cadre général du déroulement du processus d'enseignement-apprentissage.

[59] Pour ne pas sombrer dans la précipitation, nous en parlerons encore plus dans le chapitre quatre réservé à l'analyse des séances d'expérimentation

c'est dire en fin de compte que la réussite de l'activité de gestion de classe dépend à la fois d'éléments intrinsèques et d'autres extrinsèques.

Toutefois, dans cette partie, nous nous limiterons à l'étude des variables intrinsèques liées à l'activité de gestion de classe. Pour ce faire, nous analyserons les réponses de nos informateurs à notre première question, qui portait sur leur représentation de cette activité. En effet, à travers cette question, nous souhaitions amener les enseignants interrogés à expliciter leurs perceptions de la gestion de classe, afin d'identifier les attributs essentiels qu'ils lui attribuent. Cette démarche nous permettra d'élaborer une définition pragmatique de cette activité.

Les représentations de cette activité

Concernant les représentations de nos informateurs sur cette activité, nous avons identifié deux catégories qui partagent un point commun : la gestion de classe est perçue comme un élément central du métier d'enseignant. Elle est ainsi qualifiée de « […] cœur de […] » leur « métier […] c'est le noyau » (Annexe 23, p.43) ou encore d'« […] activité phare de l'enseignement-apprentissage » (Annexe 33, p.66).

Cependant, ces deux catégories de représentations s'opposent radicalement. La première regroupe des perceptions négatives, décrivant la gestion de classe comme une tâche « très difficile » (Annexe 22, p.40) ou encore assimilée à « la gestion des problèmes » (Annexe 30, p.59). Les enseignants exprimant ces représentations semblent adopter une posture fataliste, considérant cette réalité comme immuable et échappant à leur capacité d'intervention ou de transformation.

Pour l'autre catégorie d'enseignants, leurs représentations tendent vers une conception tout à fait novatrice de l'activité de gestion de classe en s'inscrivant dans un renouvellement sur le plan de la pédagogie et des finalités de cette activité. Ainsi, innovation et créativité sont leurs leitmotivs. Cependant, bien que conscients du fait que cette activité comporte, pour la réalisation des objectifs qui lui sont fixés, de nombreuses situations-problèmes, sauf qu'ils cherchent par tous les moyens, comment les surmonter tout en restant fidèles à leurs principaux objectifs : la transmission des objets de savoir à leurs apprenants ; le développement de leurs compétences communicatives et leur formation citoyenne. Les propos les plus illustratifs de ces représentations sont les suivants : « Comment intéresser les élèves ? » (Annexe 39, p.80) ; « C'est la créativité. Oui l'innovation aussi. » (Annexe 32, p.63) ; « La clé pour la réussir est de les intéresser et de vous amuser. » (Annexe 33, p.66). Et en ce qui concerne la concrétisation de ces visions, nous allons les voir au niveau des composantes fonctionnelles de cette activité.

La définition de l'activité de gestion de classe

En mettant à l'écart les différentes nuances mais aussi les relations d'interdépendance existant entre cette activité et l'ensemble des variables qui lui sont extrinsèques, l'activité de gestion de classe pourrait être définie comme un ensemble d'actions, de techniques, de moyens, d'outils, etc. que l'enseignant met en œuvre afin d'orienter l'attention de ses apprenants vers l'objectif pour lequel ils sont en classe : l'apprentissage des objets d'études qu'il leur propose. Cet objectif peut également être le développement des compétences communicatives voire même l'appropriation des valeurs et principes de la formation du futur citoyen. Cette définition est orientée vers le caractère fonctionnel de cette activité.

Activité de gestion de classe et conditions de sa réussite

Si maintenant nous élargissons le champ définitoire de cette activité, nous serons amené à parler des conditions de sa réussite qui se trouve conditionnée par chacun des éléments constituant sa structure conceptuelle. Dans les faits, cette activité devrait être d'après certains propos avancés par nos informateurs, un moment agréable de partage de connaissances et de savoirs, mais à la condition que les éléments essentiels qui la constituent soient dotés de quelques caractéristiques nécessaires au bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage. Cela exige en effet un enseignant compétent qui aime son travail, des apprenants motivés et désireux d'apprendre, des objets d'enseignement adaptés aux capacités intellectuelles des apprenants, une salle de classe bien aménagée, des ressources pédagogiques variées et novatrices. Il en ressort donc que lorsque l'un de ces éléments fait défaut, l'enseignant se retrouve face à des situations-problèmes dont l'origine est la défaillance de l'un des éléments sus-cités.

Il en va de même dans cette lignée d'idées que certains de nos informateurs ont donné des définitions fragmentées à cette notion en mettant le cap sur les aspects qu'ils voyaient problématiques ou lacunaires. En effet, ces définitions sont établies par rapport à l'une des composantes fonctionnelles qui leur fait défaut. Autrement dit, il s'agit de définitions orientées vers l'une ou l'autre de leurs préoccupations majeures. Nous avons constaté également que les différentes définitions que les uns et les autres y ont données, ne sont pas dans la majorité des cas, des définitions englobantes de tous les éléments qui constituent cette activité, mais des définitions recouvrant plusieurs composantes fonctionnelles selon qu'elles présentent des situations-problèmes ou non, ou dans d'autres cas, basées sur le style pédagogique de l'enseignant, qu'ils jugent d'ailleurs efficace. Définitions et conditions de réussite se trouvent alors entremêlées.

Nous allons dans ce qui suit faire le tour de ces différentes définitions et des conditions optimales de l'exécution des tâches fixées à cette activité tout en tentant, chemin faisant, de les relier aux définitions précédemment citées.

Ainsi, lorsque la préoccupation d'un enseignant concerne les apprenants démotivés, sa définition est orientée vers la motivation de ses apprenants : « c'est la gestion des comportements des élèves, leur motivation, l'anticipation des imprévus, etc. » (Annexe 28, p.55). L'activité de gestion de classe est définie dans ce cas-là par rapport au fait qu'elle soit une co-activité consistant en l'orientation des comportements des apprenants vers l'objectif poursuivi derrière cette même activité. Ainsi, nous pouvons clairement observer que la manifestation des schèmes d'action de ces enseignants est en rapport avec les concepts pragmatiques qu'ils n'ont pas encore acquis, ou bien avec ceux qu'ils ont déjà acquis, mais qui, compte tenu de la co-activité, ne font pas recette auprès des apprenants. Ces situations constituent par conséquent des obstacles à l'exécution des tâches prescrites aux enseignants, et nous renseignent sur leur professionnalité à partir du moment où ils s'en soucient.

Aussi, ces situations sont mises en évidence grâce à l'analyse du travail enseignant. Elles constituent par conséquent d'excellents supports didactiques pour la formation des enseignants stagiaires, et des bases sur lesquelles les décideurs pourraient réformer le système éducatif. En effet, le fait de relever les différents obstacles dans ce métier, les aiderait à en remonter aux origines et à y remédier surtout dans certaines situations où cela n'est plus à la portée des enseignants comme nous l'avions déjà vu.

Une activité discrétionnaire

L'activité de gestion de classe étant une activité discrétionnaire, laisse une grande place aux imprévus, et nécessite par conséquent un degré élevé de conceptualisation. Nous pouvons illustrer cette nature par les propos suivants :

> « oui l'imprévisible exactement, parce que ce sont des adolescents et on peut pas savoir ou prévenir leurs réactions et donc pour répondre à votre question (blanc) j'ai appris au contact des élèves, des autres enseignants, de l'inspecteur, on essaie d'avoir le max d'information, d'astuces, etc. » (Annexe 22, p.41).

Or, il se trouve que les techniques et outils à mettre en œuvre pour faire face à ces imprévus participent à la construction de l'expérience des enseignants, c'est-à-dire que plus ils en accumulent sur le tas et plus leurs schèmes d'action se consolident. Il est en effet indispensable

aux enseignants de s'inscrire dans une logique développementale de leurs compétences professionnelles tout au long de la vie surtout que les situations de travail ne cessent de s'actualiser, et ce, en acquérant de nouvelles caractéristiques qui résultent des différentes mutations socio-culturelles, économiques, politiques, etc.

Cependant, nous avions déjà vu que l'un des modes opératoires mis en pratique pour la gestion des imprévus réside dans l'établissement d'un règlement au début de l'année scolaire et dans l'assurance de l'applicabilité de ce règlement sur toute l'année. Ce mode opératoire agirait en l'occurrence comme un filtre qui empêcherait de se produire, les actions non-voulues au sein de la classe.

Les fondements des concepts pragmatiques de ces enseignants se trouvent dès lors à cheval entre la possibilité et l'impossibilité de faire face aux différentes situations-problèmes suivant d'abord l'identité professionnelle de chaque enseignant, et ensuite les différentes origines de ces situations-problèmes.

Une activité variablement difficile

Nous avons vu jusque-là que l'activité de gestion de classe était en étroite relation avec le contexte extérieur de son déroulement, qui plus est, peut être représentée par de nombreux éléments contextuels. Ces éléments pourraient tirer leur origine de l'établissement de travail, comme ils pourraient également être inclus dans toute la sphère sociétale. Ces propos nous amènent à dire qu'une exécution optimale de cette activité dépend de toutes ces variables et comme nous l'avions d'ores et déjà avancé, activité de gestion de classe et conditions de sa réussite se trouvent enchevêtrées pour donner lieu à plusieurs niveaux d'analyse de tous les facteurs et éléments dont dépend sa réussite. Nous sommes conduit dans cette foulée à reconsidérer la notion de situation qui est une notion générique incluant tous ces facteurs et éléments. En effet, « une situation, c'est d'abord ce qui fait sens pour un sujet. C'est un ensemble d'enjeux, d'opportunités ou de menaces, et l'intelligence de la situation, c'est en premier lieu la capacité à en tirer son épingle du jeu » (Pastré, 1999b, p. 47). Nous précisons que le concept de situation recouvre toute son importance que ce soit en formation ou au travail, car une situation de formation et/ou de travail compte de nombreuses caractéristiques objectives, mais aussi subjectives, et ce sont ces dernières qui seraient à l'origine des imprévus qu'il puisse y avoir dans la salle de classe, ce qui rend l'activité de gestion de classe variablement difficile suivant les variables contextuelles.

Les caractéristiques subjectives sont les plus importantes pour le développement des schèmes d'action puisqu'elles rentrent dans la composition de leurs connaissances pragmatiques et opératoires et face à des imprévus, cela pourrait être une occasion potentielle de développement professionnel par la modification de leurs modes opératoires.

Nos informateurs s'accordent unanimement pour dire que le niveau de difficulté que rencontrent les enseignants est généralement très élevé au début de leur carrière, une période qui correspond à un niveau relativement bas d'expertise. Il peut par la suite y avoir un retournement de situation lorsque ces derniers s'impliquent davantage dans un processus développemental des compétences professionnelles en étant exposés à de nouvelles situations de travail et surtout en les faisant suivre d'épisodes réflexifs qui contribuent à la régulation de leurs concepts pragmatiques afin d'arriver à affuter leur mode opératoire : « Avec le temps on apprend beaucoup de choses, on s'améliore, moi personnellement j'ai rencontré beaucoup de difficultés là-dessus » (Annexe 22, p.40).

Le degré de facilité de l'exécution de cette activité est soumis également aux aléas spatiaux-temporels. En effet, le lieu de travail comme d'ailleurs le type de public qu'on a en charge, constituent soit de bonnes caractéristiques pour la réussite de la gestion de classe, soit au contraire des obstacles freinant son déroulement, des obstacles qui peuvent se transformer en défis pour certains enseignants. Donc, il se trouve que lorsque les conditions de travail ne sont pas du côté de l'enseignant, ce dernier aura plusieurs concepts pragmatiques à réguler afin d'adapter ses actions aux caractéristiques objectives des situations de travail. L'exemple que nous avons ici est très signifiant d'ailleurs :

> « Le lieu de travail par exemple. J'habitais une région « francophone » et je me suis retrouvé dans une autre région (blanc) quand j'ai commencé le travail je veux dire, où le français n'est pas bien connu ni parlé vous voyez. Donc j'ai vraiment galéré au début parce que déjà les mentalités sont différentes donc on ne voit pas cette langue ni ses enseignants comme on voit ça par d'autres personnes plus familiarisées avec le français. » (Annexe 18, pp. 47-48).

Cet exemple met en évidence une corrélation entre les caractéristiques des situations de travail et la réussite des activités professionnelles. Il soulève également des interrogations sur les modalités de formation des enseignants face à cette diversité de variables. En effet, bien que tous reçoivent une formation similaire, les contextes et conditions de travail dans lesquels ils évoluent restent fondamentalement différents.

Ainsi, il est important dans un contexte de formation que les situations utilisées comme supports didactiques pour la formation des futurs enseignants soient contextualisées pour être un tant soit peu significatives aux yeux des enseignants stagiaires : « c'est pourquoi il n'est pas très étonnant que les concepts n'acquièrent un sens qu'en référence aux situations qui permettent de les mobiliser » (Pastré, 1999b, p. 47). L'analyse des pratiques professionnelles dans une perspective réflexive est indispensable également, dans la mesure où elle permet la régulation des conduites des enseignants stagiaires. Cette dimension réflexive que revêtirait la formation des enseignants à la gestion de classe répondrait à l'impératif de les former à la gestion d'une activité assimilée à celle de gérer un environnement dynamique dans le but de l'appropriation d'un savoir (Pastré, 2007). Le dynamisme de cette activité résulte du fait que cette dernière :

> « N'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui n'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire. […] Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées, une unité dysharmonique. » (Clot et al,. 2000, p. 25).

L'objet d'intervention des enseignants le savoir à enseigner

Venons-en maintenant à « l'objet d'intervention » des enseignants dans leur activité de gestion de classe. Celui-ci peut être, aux dires de Pastré (2006), « matériel ou immatériel ». En effet, l'enseignant de français, dans le cas de notre recherche, est, d'une part, censé dispenser plusieurs objets de savoirs pour que ses apprenants maîtrisent les différents discours écrits et oraux en langue français. Il est censé plus précisément, sous les vocables de l'approche par compétences, orienter ses apprenants dans leur démarche de l'apprentissage de ces objets de savoirs et du développement des compétences communicationnelles fixées à chaque type discursif.

D'une autre part, il est censé également contribuer à la formation de ses apprenants en tant que futurs citoyens comme le stipule la loi d'orientation en vigueur dans le système éducatif algérien. Il est donc « censé disposer d'une expertise à propos de cet objet du service. » (Pastré, 2006). Notons, dans la lancée, que pour le métier d'enseigner, l'intervention du professionnel est multidimensionnelle à partir du moment où l'enseignant intervient sur plusieurs objets : les savoirs à enseigner, les apprenants, les ressources pédagogiques.

Mais il importe de préciser que toutes ces interventions sont faites en faveur du « client », c'est-à-dire de l'apprenant qui du point de vue de la responsabilité,[60] n'est pas encore en mesure de bien cerner ses besoins en matière d'apprentissage, à quelques exceptions près. L'intervention du professionnel est jugée dès lors comme « indispensable par le client et l'usager » (ibid.) Autrement dit, les concepts organisateurs que l'enseignant se doit de conceptualiser devraient être régulés en fonction des besoins de ses apprenants. C'est dans ce sens que nous allons disséquer cette activité en nous adonnant tout particulièrement aux différents concepts organisateurs, mais aussi aux différentes variables de leur régulation de telle sorte qu'ils correspondent autant que faire se peut aux caractéristiques objectives des différentes situations de travail de l'activité de gestion de classe.

Il en est de même, dans ce sillage, pour nos informateurs qui considèrent qu'au même titre que l'activité de gestion de classe consiste à gérer un large ensemble de variables, entendus pour notre part comme étant les composantes fonctionnelles de cette activité afin de faciliter l'apprentissage de la langue française à leurs apprenants, il est indispensable que les enseignants stagiaires développent les compétences didactiques requises à ce dessein. Ils sont donc appelés à disposer des savoirs procéduraux « savoir comment » correspondant à chacune de ces composantes fonctionnelles. Ainsi, nous avons pu noter des réponses, allant dans ce sens, pour répondre à notre question de savoir ce qu'est exactement la nature de cette activité : « […] objectivement, c'est réguler ou oui réguler les comportements des élèves, les orienter vers l'apprentissage, etc. » (Annexe 31, p.61).

Ces réponses nous confirment davantage le fait qu'il y ait des éléments internes et d'autres externes qui influent sérieusement le déroulement de cette activité, ce qui nous amène encore une fois à parler de l'organisation du travail car le métier d'enseigner ou l'activité enseignante, et plus particulièrement, l'activité de gestion de classe, n'est pas circonscrite ; elle ne se limite pas à l'enceinte de la salle de classe.

Et pour rester focalisé sur l'objet d'intervention des enseignants, nous pouvons dire que ce dernier peut dans certaines situations prendre le dessus comme vecteur principal d'alignement des champs conceptuels, sur le règlement de classe. Les enseignants adeptes de cette position avancent comme arguments, le fait que s'ils arrivent à intéresser leurs apprenants par la proposition d'objets de savoir adapté à leur niveau et la variation des méthodes didactiques et

[60] Hans Jonas (1979) sur le concept de responsabilité. Ce dernier affirme en effet que la responsabilité au sein d'un système éducatif est unilatérale. Elle est dans ce sens non réciproque : « on est responsable de quelqu'un qui, à un certain moment (ou période de sa vie) est le plus faible, que ce soit un fils, un élève, un frère ou un ami. » (Ibid.)

pédagogiques, ils n'ont plus rien à craindre. Ainsi, nous pouvons constater dans cette mouvance que ces enseignants définissent la gestion de classe par rapport à son aspect didactique. L'enseignant désireux d'avoir moins de peine à gérer ses classes, est désormais appelé à mieux se préparer sur le plan didactique.

Toutefois, nous portons, encore une fois, à l'attention du lecteur que les programmes et les méthodes d'enseignement du français au secondaire sont vus comme des obstacles majeurs :

> « J'ai plutôt un message à transmettre à la tutelle, les méthodes utilisées actuellement sont vraiment nulles, il est grande temps de les changer ! Le manuel scolaire ne sert à rien, ce n'est pas vraiment adapté à la réalité linguistique du terrain algérien. » (Annexe 29, p.57).

Nous rappelons en outre, à titre argumentatif, qu'il était question dans le chapitre précédent de ces mêmes soucis curriculaires.

Par ailleurs, en reprenant ces mêmes considérations pour le compte des apprenants, nous trouvons qu'elles ont également des conséquences sur l'activité d'apprentissage qui, aux dires de ceux que nous avions eu l'occasion d'interroger, ne répondent pas à leurs attentes par rapport à l'apprentissage du français[61], les obligent à chercher d'autres alternatives comme les écoles privées d'enseignement des langues étrangères et au pire des cas, à délaisser l' apprentissage de cette langue, déjà jugée « très difficile », comme nous l'avions déjà vu.

L'analyse de l'activité de gestion de classe et la formation à cette activité

Nous estimons que parler de la formation à la gestion de classe nécessite de rappeler les deux considérations majeures dans tout processus de conception des formations professionnelles en didactique professionnelle. La première stipule qu'il serait contre-productif de concevoir des formations qui ne soient pas basées sur l'analyse du travail car il faut commencer par améliorer le contexte et les conditions de travail avant de concevoir des formations professionnelles pour ne pas en faire des objets de formation. La deuxième considération concerne le fait que selon Pastré (2007), cette activité se résume à toutes les voies permettant à un enseignant de transmettre des objets de savoir à ses apprenants. Elle pourrait donc être considérée comme une conséquence de la première considération. En effet, ces deux considérations font écho aux

[61] Nous précisons qu'il est entendu par « apprendre la langue française », apprendre à communiquer dans cette langue. Ainsi, les apprenants que nous avons pu interroger sur cette question des programmes d'enseignement du français nous ont fait part de leur opinion consistant à dire que lesdits programmes ne les aident pas à développer leurs compétences communicatives en français.

propos de nos informateurs sur le métier d'enseignant dans sa globalité, mais en ce qui concerne cette partie réservée à l'analyse de l'activité de gestion de classe, nous en retenons ceux qui la concernent uniquement.

III. 08. 02. 02. Critère 02 : les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe

Les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe correspondent dans le champ théorique de la didactique professionnelle aux classes de situations majeures que comporte cette activité et dont l'exécution fait appel aux représentations factuelles, procédurales et conceptuelles mais aussi aux schèmes et aux invariants opératoires permettant d'opérer sur ces représentations. Les enseignants mobilisent, en les traitants à la lumière de leurs schèmes d'action, ces entités conceptuelles pour exécuter les tâches prescrites fixées à chacune de ces classes de situations.

Afin de dégager les différentes compétences mobilisées pour faire face à ces situations, nous allons nous baser sur la verbalisation des tenants et des aboutissants de ces situations de travail conformément à la démarche méthodologique de la didactique professionnelle qui « […] cherche à modéliser les logiques cognitives mises alors en œuvre par les sujets en fonction des classes de situations » (Numa-Bocage, Clauzard, Pastré, 2012, p. 02). Globalement, il en résulte de centrer notre analyse sur la structure conceptuelle de la situation :

« Il s'agit de la ou des dimensions essentielles de la situation, autrement dit du ou des concepts qu'il faut pouvoir évaluer pour faire un diagnostic de la situation, repérer son état présent et son évolution probable » (Pastré, 2004). Et comme ce noyau sert dans un premier temps à diagnostiquer une situation pour mobiliser les schèmes qui lui conviennent, mais aussi afin de suivre son évolution dans le temps, nous avons choisi d'effectuer cette analyse en deux temps en la menant suivant l'axe du temps, sur toute une année scolaire et suivant ses composantes fonctionnelles au niveau de plusieurs types de séances[62].

Notre travail consistera dans cette partie à tirer au clair les techniques, moyens et compétences sur lesquelles s'appuient nos informateurs dans leur gestion de ces différentes composantes fonctionnelles.

[62] Dans cette recherche, nous mettons essentiellement l'action sur le versant pédagogique de l'activité de gestion de classe, mais au cours de la lecture des propos de nos informateurs, il s'est avéré que ce versant est étroitement lié au versant didactique et c'est la raison pour laquelle nous ne pouvons omettre certains faits qui s'y rapportent tout en les reléguant au second degré.

III. 08. 02. 02. 01. Indicateur 01 : les différents moments de la gestion de classe

L'activité de gestion de classe est considérée comme une co-activité impliquant un enseignant et des enseignés dans un processus d'enseignement-apprentissage qui se déroule au travers de plusieurs séances de travail allant du début jusqu'à la fin de l'année scolaire. Perrenoud (1999) précise à juste titre que « dans la plupart des systèmes éducatifs, l'unité de base de l'organisation pédagogique est encore le groupe-classe, un groupe de quelques dizaines d'élèves censés rester ensemble durant au moins une année scolaire. ». En partant alors de cette clarification et en nous appuyant sur les propos de nos informateurs, il s'avère que les paramètres à prendre en compte pour l'exécution de l'activité de gestion de classe sont imbriqués et que leur fonctionnement se fait en bloc. L'exécution de cette activité s'inscrit donc dans le long terme et ne se limite pas à une seule séance de travail. Autrement dit, l'activité de gestion de classe se trouve inscrite dans un processus dynamique et continuel.

L'enseignant est dès lors tenu à porter son attention à tout ce qui se passe dans les locaux de ses classes durant toute l'année scolaire. C'est pourquoi nous avons pris le parti de faire parler nos informateurs de leurs techniques de gestion en fonction de plusieurs périodes sur lesquelles s'étale une année scolaire, à savoir donc le début de l'année scolaire, les périodes d'examen, la période des cours, etc.

Du point de vue de l'ingénierie didactique professionnelle, analyser cette activité de la sorte se conforme aux principes de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1990). En outre, Numa-Bocage précise à ce titre que l'analyse des activités de travail en fonction des classes de situations que comportent ces activités relève de l'opérationnalisation de ces activités c'est-à-dire « celle de l'élaboration d'un cadre fonctionnel permettant l'analyse de l'activité de l'enseignant dans toutes les dimensions possibles. » (Numa-Bocage, 200, p. 57). Ces propos renvoient sur le plan méthodologique à l'analyse de l'activité enseignante en se basant sur ses traces objectives tel que les enregistrements vidéo[63]. Numa-Bocage rajoute également que « l'une d'entre elles est l'activité en cours d'enseignement. Elle est manifeste dans les actions de l'enseignant, dans les situations qu'il a choisies de mettre en place, et dans son langage. Une grande partie de cette activité reste implicite. » (Ibid., p. 200).

De surcroît, nous pouvons rajouter que pendant la phase de recueil des données, nous nous rendions compte que la verbalisation des compétences professionnelles était parfois faite de

[63] Nous ne sommes pas pour notre part appuyé sur ces enregistrements, mais plutôt sur les verbatims de nos informateurs pour des raisons que nous avons déjà clarifiées dans la section portant sur les considérations méthodologiques.

façon monolithique. Elle n'était pas déclinée en compétences professionnelles correspondant aux petits schèmes, et ce, que ce soit pour l'activité de gestion de classe de façon générale ou bien pour l'une de ses composantes fonctionnelles. Il en va dans ce sens pour les questions qui portaient sur la façon de gérer le temps, les réponses obtenues étaient comme suit : « Le temps est un facteur déterminant c'est pourquoi il faut savoir le gérer au mieux. » (Annexe 38, p.77). Dit autrement, cette réponse était enregistrée pour la question de savoir ce qu'il faudrait prendre en compte, sur le plan de la temporalité des séances de cours, pour une gestion optimale des activités enseignantes, mais il apparaît clairement qu'elle ne recouvre pas les techniques utilisées dans ce but. C'est pourquoi nous réorientions incessamment nos questions de telle sorte qu'elles donnaient à voir les différentes techniques qu'un enseignant devrait faire pour une gestion optimale du temps imparti aux différentes séances de travail.

Nous allons dans ce qui suit aborder les différents moments charnières d'une année scolaire ainsi que les considérations professionnelles à prendre en compte pour une gestion optimale de cette activité, pour ensuite nous intéresser à ses composantes fonctionnelles.

Le début de l'année scolaire

Le début de l'année scolaire est considéré par tous nos intervenants comme le moment le plus important de leur travail dans la mesure où il détermine pour une grande partie la manière dont leur activité de gestion de classe se déroulera tout au long de l'année scolaire.

Par ailleurs, lorsque nous parlons du début de l'année scolaire, c'est, d'après nos informateurs, par rapport aux premières séances où l'enseignant et les enseignés se font, dans un cadre strictement professionnel, connaissance. Les premières heures de classe sont en effet l'occasion pour l'enseignant de mettre en scène son modèle opératif. Autrement dit, ces moments devraient être consacrés à l'explication des règles de jeu, mais aussi au diagnostic des caractéristiques objectives de la situation de travail dans toute sa globalité. C'est en quelque sorte le relevé des éléments permettant à l'enseignant de réguler ses concepts pragmatiques sur le plan pédagogique et didactique.

Et compte tenu du fait que l'activité de gestion de classe soit une co-activité, ces moments sont également une opportunité pour l'enseignant afin de mettre la structure conceptuelle de ses apprenants en phase avec la sienne. En effet, il se trouve dans le cas où l'enseignant entame son travail en ayant pour but d'atteindre les différents objectifs de son activité d'enseigner et de réaliser les finalités et les missions de l'école algérienne, le but de ses apprenants d'être là, ne peut pas, pour quelques-uns d'entre eux, faire écho à celui ou à ceux de l'enseignant, c'est-à-

dire apprendre et se former : « parfois les élèves ne sont là que pour se moquer des enseignants, c'est leur objectif durant toute la séance. » (Annexe 11, p.25).

Nous en avons compris que pendant ces deux premières séances, la négociation des places respectives commence d'emblée à se jouer car, compte tenu de l'hétérogénéité des apprenants, certains d'entre eux procèdent, à proprement parler, à tester la personnalité de l'enseignant afin d'étudier les différentes possibilités de ce qu'il est possible de faire ou non ; et même si ces tests continuent à se faire tout au long de l'année, ils sont faits le plus fréquemment au début de l'année.

Nous pouvons donc, pour cette première partie, aborder les différentes procédures mises en placer par nos informateurs pour entamer l'année scolaire en beauté :

La préparation psychologique

Pour un enseignant débutant, les premières heures de travail peuvent constituer un vrai défi auquel il devrait être à la hauteur. En effet, les quatre enseignants stagiaires avec qui nous menons des séances d'expérimentation, nous ont affirmé dans des entretiens de préenquête qu'ils avaient par exemple beaucoup appréhendé l'entrée dans le métier. Et c'est là l'un des points sur lesquels nous nous appuyons afin de mener notre action formatrice.

La préparation psychologique de l'enseignant devient, dès lors, très importante surtout à l'ère actuelle car nous avons vu dans le chapitre précédent à quel point il devient difficile aux enseignants d'exercer leur travail dans des conditions dites défavorables.

Par ailleurs, nous avons vu que l'appréhension des premières heures de travail se fait sentir surtout vis-à-vis de l'agir professionnel de l'enseignant qui se demanderait alors quelle serait la meilleure posture pour réussir son travail. Mais d'un autre côté, nous savons déjà que ce qui fonde l'agir professionnel de l'enseignant et qui lui permet de prendre confiance, ce sont les différents éléments qui constituent son identité professionnelle. Par conséquent, il lui est nécessaire de se représenter sa propre identité professionnelle en auto-analysant son modèle opératif tout en prenant en compte le fait qu'il travaille avec des apprenants hétérogènes. Mais cette représentation initiale de l'identité professionnelle et du modèle opératoire ne peut avoir lieu si l'enseignant ne connait pas les grandes lignes à prendre en compte pour assurer la réussite de ses premières séances et pour se faire confiance.

Cependant, l'enseignant est tenu tout de même d'être confiant surtout en s'étant préparé sur le plan professionnel. En effet, nous avons vu dans l'étude de l'identité professionnelle de

l'enseignant que la bonne connaissance de la législation scolaire et des programmes d'enseignement permettrait à tout praticien d'être bien préparé, mais aussi confiant.

La connaissance législative des règlements régissant le fonctionnement du système éducatif et la maîtrise des objets d'étude des différents programmes d'enseignement du français au secondaire font partie de la composante opératoire de l'identité professionnelle et ont également un impact positif sur les deux autres composantes : représentationnelle et affective, que nous verrons dans les prochaines parties. Mais dans ce qui suit immédiatement ces lignes, nous allons aborder l'importance d'établir un règlement de classe.

Le règlement de classe

Les représentations mentales de l'identité professionnelle de l'enseignant par rapport à l'activité de gestion de classe plus spécifiquement, devraient déboucher sur l'instauration d'un règlement de classe qui régit alors les modes de travail de l'enseignant et des enseignés. Il faut noter que ce règlement est très personnel à chaque enseignant dans la mesure où certains d'entre eux tolèrent quelques comportements que d'autres enseignants ne tolèrent pas et vice-versa : « oui, c'est ça, j'ai instauré des règles, des choses que je ne peux pas tolérer et ça a marché » (Annexe 34, p.71). Afin de nous faire une idée plus précise sur ces comportements inacceptables en salle de classe, nous devions recontacter cette enseignante, et sa réponse fut alors de dire que, par exemple, il est interdit aux apprenants de mâcher du chewing-gum en classe, d'utiliser des gadgets électroniques, de manger en classe, de bavarder lorsqu'elle explique, d'emprunter des articles scolaires aux autres apprenants, etc. Ces points peuvent paraître comme étant des futilités, mais pour cette enseignante, ils pourraient être à l'origine de nombreux problèmes surtout dans le cas où un apprenant prête un article scolaire à un autre apprenant en le lui jetant, ce qui pourrait causer des accidents physiques irréparables. Et à partir du moment où les apprenants qui se trouvent en classe sont sous la responsabilité de l'enseignant, ce dernier est tenu alors de prendre toutes ses précautions afin d'éviter ce genre d'incidents.

Etabli à la lumière des recommandations de la législation scolaire en vigueur, ce règlement devrait être instauré en fonction des caractéristiques personnelles de chaque enseignant, mais en gros, nous avons pu noter qu'il se fait chez les enseignants que nous avions interrogés, par

rapport aux points suivants : la ponctualité, les articles scolaires et les ressources pédagogiques, le mode de participation, la préparation des cours et des devoirs-maisons, le port de la blouse.[64]

Toutefois, il est à noter que le règlement établi par l'enseignant devrait être assorti de la communication des sanctions et des punitions pour toute enfreinte à ces règles et que, par-dessus tout, ces sanctions et punitions devraient être soigneusement choisies afin de pouvoir être appliquées sous peine de perdre en crédibilité. « Pour les sanctions aussi, on doit être dès le début clair et précis et surtout très ferme (le contrat pédagogique) sur la façon dont on aimerait travailler durant toute l'année. La gentillesse ne vous apportera que malheur. » (Annexe 38, p.75). Nous y reviendrons plus en détail dans la partie « sanctions et punitions ».

Du point de vue de la didactique professionnelle et en partant du fait que les différentes conduites de l'enseignant ou de l'enseigné s'opèrent sur la base des schèmes d'action, il se trouve que les ajustements des différents schèmes d'action se font pour intervenir sur les situations imprévisibles qui résultent des comportements des apprenants. Par conséquent, il convient dans le cadre d'une co-activité que l'enseignant ajuste en les régulant par le règlement de classe, les schèmes de ses apprenants avant même que ces imprévus ne se produise, d'où l'importance de définir son propre modèle opératif de telle sorte que ce règlement de classe puisse être établi. Si nous prenons un exemple de ces situations imprévisibles, les retards que font certains apprenants, il serait judicieux dès la première séance d'énoncer une règle interdisant l'accès à tout apprenant retardataire et d'appliquer cette règle dès la deuxième séance et tout au long de l'année sans pour autant l'appliquer sur une certaine catégorie seulement[65].

Par ailleurs, il importe d'aborder une stratégie différente qu'utilisent certains enseignants afin d'établir leur règlement de classe. En effet, ces derniers y procèdent implicitement en mettant en application les mesures qu'ils ont en tête par rapport à toute enfreinte, en justifiant leur manière de faire par dire que ces apprenants, au niveau secondaire, ont déjà été scolarisés et qu'ils connaissaient par conséquent toutes les règles à suivre car elles leur ont déjà été

---

[64] Nous n'allons par les aborder en détail tous ces points car nous y reviendrons dans les parties qui leur sont réservées dans les prochaines sections. Cependant, pour ce qui est de la gestion de la participation des apprenants et celle du port de la blouse, pour la première il est nécessaire d'interdire aux apprenants de donner des réponses aléatoires sans lever la main faute de quoi, un certain désordre en résulte. Les enseignants sont tenus alors de ne pas accepter les réponses des apprenants qui ne lèvent pas la main. Pour le port de la blouse, en principe c'est à l'administration de veiller sur le respect de cette consigne, mais dans le cas où des apprenants ne la porteraient pas pour une raison ou une autre, il est demandé à l'enseignant de ne pas les laisser accéder en classe. Cette mesure permet à l'enseignant, selon les dires de nos informateurs, de gagner en professionnalité, car elle participe de la fonction symbolique du métier d'enseignant.

[65] Si tel est le cas, l'enseignant exercerait du favoritisme, ce qui lui causerait encore d'autres problèmes.

communiquées dans les cycles précédents : « Y a des enseignants qui instaurent un règlement indirectement. Ils ne disent aucun mot mais dans leur tête ils savent ce qu'ils tolèrent et ce qu'ils ne tolèrent pas. » (Annexe 36, p.71). Afin d'illustrer cette stratégie par une situation réelle de travail, notre informateur a choisi l'exemple d'une stratégie, utilisée par un autre enseignant, en rapport avec la ponctualité. Il se trouve alors que l'enseignant qui procède de la sorte, interdit aux retardataires d'accéder en classe sans pour autant les avoir déjà prévenus : « Par exemple au début de l'année, si un élève arrive en retard, ils le laissent pas entrer tout simplement donc les autres auront compris que s'ils arrivent en retard, c'est mort pour eux. » (Annexe 36, p.72). Cette situation nous intrigue à plus d'un titre surtout qu'elle fait l'objet d'un transfert de pratiques pédagogiques entre enseignants formateurs dans la mesure où l'enseignant qui nous a rapporté cette stratégie, nous a confié l'avoir trouvée chez un autre enseignant et qu'il s'est mis à son tour à l'appliquer. Empiriquement parlons, nous pouvons avancer de ce fait que le transfert des pratiques enseignantes se fait tout de même informellement. Ses résultats peuvent donc être fructueux, du moins en nous référant aux propos de cet enseignant : « Moi j'ai essayé ça aussi et c'est très efficace parce que ça te fait gagner en autorité disons. » (Annexe 36, p.72), sauf que pour notre part, les analyses de ces différentes situations de travail et surtout des phénomènes de transfert des pratiques enseignantes, devraient sérieusement être réétudiés afin de mieux déterminer leur portée professionnalisante.

La personnalité de l'enseignant

Nous avons dit ci-haut que les premières séances de travail sont l'occasion pour l'enseignant et les apprenants de se faire connaissance mais dans un cadre strictement professionnel. Nous pouvons dire que ce professionnalisme devrait déteindre sur la relation de l'enseignant avec ses enseignés pour le reste des séances dans la mesure où les attentes des deux pôles du processus d'enseignement-apprentissage devraient être pour l'essentiel par rapport à ces deux activités. Mais à partir du moment où les interactions entre ces deux pôles sont à la base entre des êtres-humains, ces attentes pourraient parfois se faire par rapport à d'autres points d'ordre personnel. En effet, il arrive que certains enseignants soient obsédés par l'idée d'être aimés de leurs apprenants pour être qualifiés de bons enseignants, ce qui les amène à devenir permissifs en accordant peu d'importance au règlement de classe. Nous avons en effet un témoignage d'un enseignant qui représente parfaitement cette situation : « par exemple j'étais très gentil, je faisais tout pour arranger les élèves, pour me faire aimer, et ça c'est une grave erreur que j'ai faite parce que ça a instauré une certaine indiscipline dans mes classes. » (Annexe 27, p.53). En tentant de mieux comprendre ce genre de situations où certains enseignants cherchent la

sympathie de leurs apprenants, nous avons trouvé que cette attitude a été justifiée par leur expérience d'apprenants. En effet, certains de leurs enseignants étaient très stricts, voire méchants et injustes, c'est pourquoi qu'ils n'étaient pas aimés des apprenants, voire détestés. Voilà donc pourquoi ces enseignants veulent être tout à fait le contraire de leurs enseignants afin de ne pas être détestés à leur tour. Ce phénomène est expliqué par Dubar (1992, p. 505) comme étant le résultat du vécu propre à chaque professionnel de telle sorte qu'il se remémore, dans le cas d'un enseignant, certaines situations de sa vie d'apprenant et qu'il fonde ses conduites soit en s'opposant à ces situations lorsqu'il les juge inappropriées, ou soit en les suivant lorsque ces dernières sont pour lui les conduites idéales.

Et même si par la suite il peut y avoir un changement d'attitude surtout lorsque les conséquences de ces conduites sont négatives, « Avec le temps, je m'imposais. Par exemple, je permettais les retards, mais après je ne les permettais plus. » (Annexe 27, p.53), mais il nous appartient dans le cadre de cette action formatrice de dire que l'enseignant professionnel est celui qui envisage sa relation avec ses apprenants sous l'ongle du travail en commun qu'ils ont à effectuer d'autant plus que tous nos informateurs ont fortement mis l'accent sur ce point.

De plus, dans certaines situations où l'enseignant paraît assez jeune, cela laisse penser aux apprenants qu'il n'est pas en mesure de les gérer et qu'ils se montrent incontrôlables, sauf que ce qui fait changer la donne, c'est la personnalité de l'enseignant et sa sévérité : « Mon plus grand problème était qu'ils me sous-estimaient en me voyant pour la première fois genre j'avais pas la carrure d'une prof, mais l'image a vite changé dès qu'on a commencé à travailler » (Annexe 34, p.67).

Le non-respect des consignes données là-dessus pourrait entraîner des conséquences fâcheuses pour l'enseignant. Il faudrait donc savoir entrer dans le métier en guise de prévenir de telles conséquences : « Un geste à éviter : un enseignant qui sort de la classe parce que ses élèves l'ont énervé. Il leur dit autrement qu'il ne peut pas contrôler sa classe. » (Annexe 38, p.76).

L'évaluation diagnostique

Compte tenu du fait que les objets de savoir constituent le noyau essentiel de la relation enseignant-enseignés et que les enseignants formateurs que nous avions interrogés nous ont clairement signifié que les concepts pragmatiques sur lesquels ils se basent pour faire avancer le cours des programmes pédagogiques sont principalement construits à la lumière des différentes évaluations diagnostiques qu'ils font faire à leurs apprenants. Il importe ici de dire que ces évaluations revêtent une importance capitale. Selon la théorie de l'action conjointe en

didactique, les actions du professeur et des élèves se déterminent mutuellement lors de tâches coopératives en vue d'établir une référence commune dans la classe à propos des enjeux de savoir (Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy & Mercier, 2007). En effet, l'enseignant est tenu tout au long de l'année scolaire de proposer différentes activités scolaires à ses apprenants en utilisant des supports pédagogiques variés qui plus est, devraient être compatibles avec le niveau de ses apprenants en langue française. Deux méthodes sont utilisées par nos informateurs pour la passation de ce type d'évaluation : il y en a qui se basent sur des exercices structurels de grammaire, de conjugaison, etc., des questions directes sur les types de phrases, et de discours, etc. et des activités de compréhension et production écrites ; pour le deuxième groupe d'enseignants, ces évaluations se font par le moyen des tests de niveau conformes aux tests élaborés par le CECRL[66]. L'intérêt de ces tests est de mesurer le niveau de leurs apprenants par rapports aux quatre compétences requises pour communiquer en langue française : compréhension écrite et orale, production écrite et orale, mais aussi de pouvoir choisir par la suite des supports pédagogiques conforme au niveau général de leurs apprenants.

Les devoirs et les compositions

La période des devoirs et des compositions constitue une forme différente de gestion de classe. En effet, l'enseignant est tenu lors de ces examens d'avoir un autre type de relations avec ses apprenants, son rôle n'est plus d'enseigner, mais de veiller à ce qu'il n'ait pas de pratiques frauduleuses de tricherie. Afin d'opérationnaliser les techniques utilisées dans ce genre de situations de travail, nous allons d'abord commencer par parler des devoirs et ensuite des compositions vu qu'ils présentent quelques différences.

Quand il est question de devoirs, l'enseignant est tenu de surveiller ses propres apprenants, c'est-à-dire qu'ils ont quand même un certain degré de familiarité et c'est là où se trouve le point de mire des techniques à mobiliser dans ces séances de travail. En effet, nous pouvons dire sur ce point que le type de relations qu'entretient l'enseignant avec ses apprenants y est pour beaucoup dans la réussite de ce genre de situations de travail toutes différentes des séances de cours. L'enseignant qui a pu jusque-là montrer l'image d'un enseignant professionnel qui ne transige pas sur l'essence du processus d'enseignement-apprentissage serait beaucoup plus capable de gérer ces situations que celui qui, de par son laxisme et son indulgence dans les séances de cours, est beaucoup moins sévère. Certains apprenants parmi ceux qui sondent la personnalité de leur enseignant, sont très affûtés là-dessus dans ce sens où ils savent chez quel

[66] Le cadre européen commun de référence pour les langues étrangères.

enseignant ils peuvent tricher facilement et chez qui cette tâche serait juste une mission impossible. Pour faire le point sur tout ce qui a été avancé, nous pouvons dire que l'enseignant est tenu de garder et de marquer une certaine distance professionnelle vis-à-vis de ses apprenants qui interviendrait alors en tant que mesure préventive des comportements inattendus de certains apprenants surtout lors des devoirs et des compositions. Ces derniers tentent dans le cas d'un enseignant permissif ou trop gentil de dépasser leurs limites en passant le plus normalement du monde à l'acte de tricherie en pensant que leur enseignant, tout gentil qu'il est, ne les en empêcherait pas.

Lorsque maintenant il s'agit des compositions, l'enseignant peut avoir à surveiller des apprenants autres que les siens. Nous trouvons alors plus pertinent d'aborder la question de la distance professionnelle encore une fois, mais par rapport à tout l'établissement de travail. Il faut savoir que dans un établissement scolaire, la mini-société dont nous avons déjà parlé, tout se sait. En effet, les apprenants ont tendance à parler de leurs enseignants et il se trouve d'après les dires de nos informateurs que deux cas de figure sont à mettre en exergue. Le premier cas concerne les enseignants jugés permissifs ou gentils et le deuxième cas se rapporte aux enseignants dits sévères et intransigeants. Il est à savoir alors que dans les deux cas, il y a des réactions diamétralement différentes de la part de certains apprenants « malintentionnés » surtout en période des examens de telle manière que si l'enseignant qui les surveille est réputé être sévère, ils tentent de tricher en étant sur leurs gardes et si, au contraire, cet enseignant est jugé permissif, ils s'en donnent à cœur joie. Ceci est pour dire au final qu'il est nécessaire à l'enseignant de considérer les conséquences de son attitude et de son agir professionnel car toute action pourrait avoir, sur le long terme, des conséquences soit bonnes soit fâcheuses.

Toutefois, il importe également de nous intéresser à quelques aspects organisationnels de ces situations particulières du travail enseignant. Il faut noter alors d'après nos informateurs, que les enseignants sont tenus de garder le silence pendant les surveillances et d'être attentif à tout ce qui se passe dans la salle de classe, et ce, en balayant toute la salle du regard afin que chaque apprenant se sente visé.

Aussi, parmi ces mesures organisationnelles, l'interdiction aux apprenants ayant fini leur devoir de sortir de la salle de classe, mais pas dans le cas des compositions où les finisseurs ont le droit de sortir après l'écoulement de la moitié du temps imparti à chaque examen. En voici ce qu'on nous a dit : « Je ne savais pas qu'il était interdit aux élèves de sortir après la fin du devoir pour chacun d'eux mais moi, je le faisais pour me débarrasser du plus grand nombre d'élève puisque c'est dur de les surveiller lors des devoirs surtout quand c'est chargé» (Annexe 38, p.79).

Cependant, nos informateurs nous ont fait part de leur grande insatisfaction, de leur colère et de leur indignation du fléau de la tricherie, en demandant pour le contrer, l'intervention des autorités compétentes afin de dicter des mesures plus sévères et doter les enseignants de plus de moyens et d'outils pour exercer leur métier dans des conditions favorables : « ce fléau gangrène nos sociétés aujourd'hui. Je pense que si le ministre intervient lui-même en prononçant une allocution à cet effet, les enseignants seront beaucoup plus réconfortés pour sanctionner parce que parfois c'est très dangereux surtout lors des examens du baccalauréat ! » (Annexe 27, p.54), nous a confié, en ces mots, l'un de nos informateurs.

Nous pouvons également citer le témoignage d'un autre enseignant sur le fait que dans certaines situations, il n'est plus possible à l'enseignant d'assurer la surveillance de quelques classes. Ce témoignage est le suivant :

> « Une fois on m'a confié une classe de terminale gestion, on les avait divisé en deux à l'époque, alors plusieurs élèves du 2ème groupe voulaient passer cet examen avec les élèves de l'autre groupe pour tricher. […] Moi en commençant l'examen, je regardais ma liste d'élèves je trouvais 16, quand je les comptais, je trouvais 24. J'ai dit alors que celui qui n'appartient pas à ce groupe sorte. Ils ne voulaient pas s'exécuter. J'ai dû appeler le directeur pour régler ce problème. » (Annexe 11, p.25).

Cette situation inédite nous laisse soulever plusieurs questions sur les modalités d'organisation des compositions, mais avant tout, sur le fléau de tricherie en soi, car il ne cesse de se gangrener dans les milieux éducatifs. Faudrait-il changer de modalités d'enseignement afin de changer les rapports qu'ont les apprenants au savoir car lorsqu'il s'agit des tricheurs, ce rapport se limite consubstantiellement à l'obtention d'une bonne note par tous les moyens légaux et illégaux. Tout compte fait, il faudrait pour contrecarrer ces fléaux afin d'arriver à l'idéal auquel aspirent les enseignants et d'ailleurs toutes les franges de la société que les efforts se multiplient et se joignent et cela « n'est possible que lorsqu'il y a coopération, collaboration et culture collective au sein de l'établissement. » (Uwamariya, A. & Mukamurera, J, 2005, pp. 148-149). Nous pouvons dire pour notre part que cette coopération et cette collaboration devraient plutôt se cultiver au niveau de tous les paliers à commencer par la Tutelle.

La correction des examens

Lors des séances de correction des examens, il est généralement noté qu'après la distribution des notes, les relations sont plus tendues entre certains élèves qui obtiennent de mauvaises notes ou ceux qui sont en situation d'échec, et l'enseignant. En effet, les apprenants, qui n'obtiennent

pas de bonnes notes, surtout chez l'enseignant dit permissif et gentil, ont tendance à se mettre en colère, à bouder, ou à réclamer une contre-correction, bref, ils ont toute sorte de protestation. En revenant maintenant à la notion de distance professionnelle, il se trouve que dans le cas d'un enseignant gentil et permissif, les apprenants peuvent avoir l'idée qu'ils ont une relation amicale avec lui, ils procèdent alors aux tentatives de tricherie, etc. comme ils pensent que cet enseignant leur donnerait de bonnes notes sur tous les tableaux. Nous revenons alors à la nécessité de garder cette distance professionnelle en l'associant concrètement parlons dans le cas des séances de correction au type de correction anonyme. En effet, l'un de nos informateurs nous a fait part de cette technique qu'il utilise depuis plusieurs années. Elle consiste à communiquer aux apprenants le fait de cacher les renseignements identitaires qu'ils mettent sur la première page de la copie d'examen afin de corriger leurs copies le plus objectivement possible. Cette pratique renforce davantage la distance professionnelle et fait savoir aux apprenants que le lien qu'ils ont avec leur enseignant est pour l'essentiel professionnel.

Aussi, il importe lors de la correction des examens d'avoir un barème bien clair et bien détaillé afin que les apprenants puissent recalculer leurs notes au cas où l'enseignant s'y prendrait mal.

Nous arrivons ainsi à la fin de l'analyse des différents moments de la gestion de classe. Nous verrons dans ce qui suit ses différentes classes de situation.

III. 08. 02. 02. 02. Indicateur 02 : Les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe

Nous arrivons dans cette partie à discuter des différentes classes de situations de l'activité enseignante. Une première lecture des données de nos informateurs nous a permis de concevoir à quel point ces classes étaient nombreuses ce qui nous a posé le problème de leur répartition en catégories suivant qu'elles renvoyaient aux mêmes caractéristiques de la situation de travail à laquelle ils faisaient référence. Nous avons enfin pris le parti de les regrouper sous huit catégories essentielles. La gestion de l'espace, du temps et des ressources pédagogiques ; ces trois premières catégories relèvent des artefacts dont dispose l'enseignant pour faire son travail ; la gestion des activités enseignantes, du relationnel, des sanctions et punitions, des activités extrascolaires et du travail humanitaire, ces cinq dernières catégories constituent la jonction de la co-activité d'enseignement-apprentissage. Une autre catégorie appelée « la prévention des dérégulations » où nous y aborderons toutes les mesures préventives mises en œuvre par nos informateurs.

La gestion des relations enseignant/enseignés

Les recherches menées sur le travail enseignant mettent l'accent sur les déterminants des relations entretenues entre l'enseignant et les enseignés en analysant conjointement leurs activités. En effet, si ce travail est envisagé dorénavant sous l'angle de la co-activité, il n'en demeure pas moins que tous les aspects qui puissent avoir un impact sur les deux activités d'enseigner et d'apprendre passent au crible de la recherche dans ce domaine.

Par ailleurs, les recherches qui portent essentiellement sur l'activité d'enseigner, en dehors de toute sphère extérieure comme les éléments contextuels, se trouvent inscrites dans deux classes majeures de situations. Paun nous dit à ce propos que « les enseignants sont confrontés à deux problèmes essentiels dans leurs pratiques enseignantes : la gestion du curriculum et la gestion de la classe (du point de vue de la discipline des élèves). » (Paun, 2006, p. 03). Ces propos renvoient au fait que les relations existant entre l'enseignant et les enseignés tournent principalement autour des objets de savoir de telle sorte que l'enseignant est appelé à orienter les actions du groupe-classe vers l'apprentissage de ces objets. Et lorsque cela porte sur l'aspect communicationnel de cette relation enseignant-enseignés, les contenus des messages envoyés de part et d'autre se rapportent en principe à tout ce qui assure l'enseignement de ces objets de savoir et leur apprentissage, c'est-à-dire qu'à la base, la communication entre ces deux pôles du processus d'enseignement-apprentissage devraient se tenir autour des objets de savoir. Néanmoins, ces discours portent sur d'autres objets de discussion. Notre objectif ici est de mettre en évidence ce qu'il en est réellement à partir des verbatims de nos informateurs.

La nature de la relation enseignant-enseignés et les pôles intervenant dans cette relation

Le travail enseignant porte essentiellement sur deux activités conjointes : l'activité d'enseigner et celle d'apprendre. Ces deux activités se font par le moyen du langage (écrit, oral, gestuel, para gestuel, etc.). Mais l'activité de l'enseignant consiste majoritairement à former des apprenants ; nous pouvons dire, dans cette même lignée d'idées, que du point de vue de la didactique professionnelle, elle consiste en la formation des schèmes d'action des apprenants par rapport à des situations précises de communication qui concernent le développement des compétences communicatives des apprenants pour les mobiliser dans des situations de communication tel que l'interview, le reportage touristique, etc.

Ceci dit, l'intérêt que nous allons porter à ce type d'activité demeure circonscrit par les contours théoriques de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud : « les schèmes concernent tous les registres de l'activité : les gestes, les jugements et les raisonnements intellectuels, le langage, les interactions avec autrui et les affects » (Vergnaud & Récopé, 2000, p. 43)

Si maintenant, nous nous intéressons à la nature de l'activité langagière de l'enseignant et des enseignés dans ce cadre professionnel de la formation à l'enseignement, nous pouvons dire que cette activité se résume, comme d'ailleurs la plupart des activités de travail avec et pour autrui, à de l'aide, de l'orientation, du conseil, etc. Autrement dit, l'enseignant est tenu, dans sa relation avec ses apprenants, à les former sur le plan de la construction des objets de savoirs et des compétences communicatives, comme sur celui de la citoyenneté, si nous nous référons aux finalités du système éducatif algérien. Ainsi, la production de toutes les formes langagières de l'enseignant se font en fonction de ses schèmes : « le schème est une forme d'organisation de l'activité, dont la fonction première est d'engendrer l'activité » (ibid. p. 43).

Le schéma ci-dessous reprend pour l'essentiel la nature des relations entre enseignant et enseignés. Il faut noter que ces relations s'inscrivent dans une situation donnée d'enseignement-apprentissage qui délimite les contours professionnels[67] des activités de chaque partie de ce processus. Ce qui est très pertinent à remarquer dans ce schéma c'est que l'activité d'enseigner propre à l'enseignant devrait être effectuée en vue de permettre aux apprenants de culminer, de par leur activité d'apprendre, vers des buts. A ce niveau, nous pouvons dire que les buts à atteindre concernent de manière globale l'acquisition des objets de savoir et le développement des compétences communicatives propres à chaque unité d'enseignement.

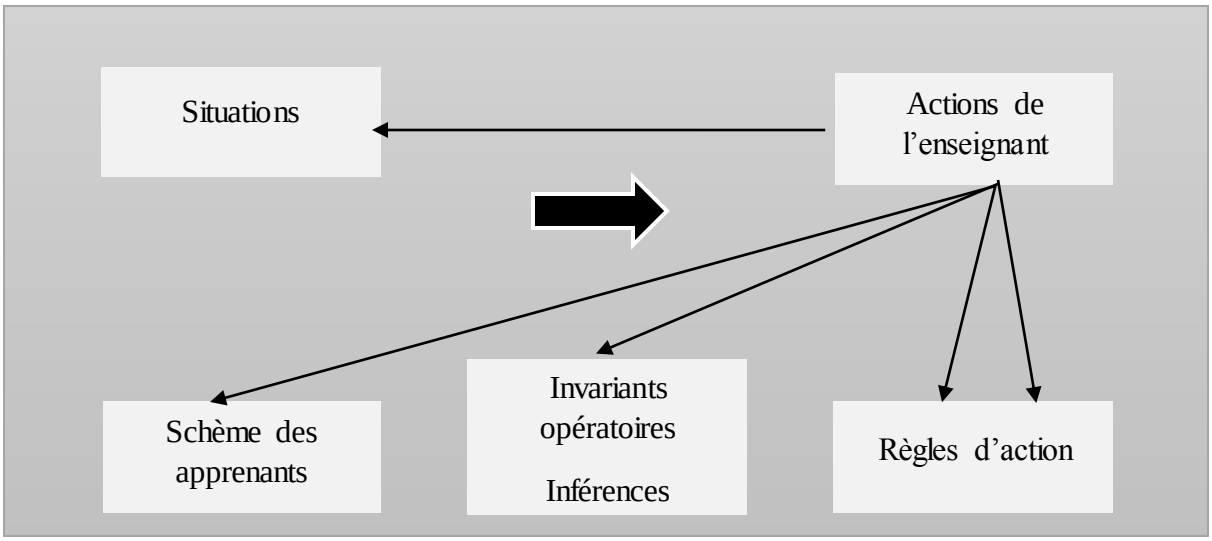


Figure N° 14 : action de l'enseignant selon Vergnaud (1994, p. 182)

[67] Nous entendons dire par contours professionnels, les déterminants qui participent à la professionnalisation des discours tenus par les enseignants et les enseignés qui devraient alors s'éloigner de toute forme populiste de discours. L'objectif étant d'inscrire tous les éléments du processus d'enseignement-apprentissage dans une visée professionnalisante : « la finalité intrinsèque de la professionnalisation est bien la recherche d'une rationalité instrumentale conduisant à la professionnalité. » (Lenoir et Vanhulle, 2006)

L'enseignant[68] procède alors à l'exécution des diverses tâches en mettant en œuvre des invariants opératoires propres à chaque situation de travail afin d'arriver aux buts fixés pour chaque activité. Il aura déjà anticipé les résultats de ces actions notamment par l'évaluation prédictive, appelée également diagnostic-pronostic (Petitjean, 1984) et que c'est cette même anticipation qui lui servira de référence afin de mesurer la réalisation des buts de chaque activité. La poursuite de ce processus se fait grâce aux règles d'action de chaque séance de travail, mais grâce également aux inférences qu'opère l'enseignant en cas d'imprévus afin de réorienter ses actions et celles de ses apprenants vers les buts fixés pour cette séance de travail.

Il va de soi dans ce contexte que les discours de l'enseignant portent sur les objets de savoir, leur explication, leur simplification, etc. Nous pouvons dès lors nous questionner sur les modalités d'articulation des compétences didactiques, pédagogiques, etc. de l'enseignant et ses compétences communicationnelles. En effet, il n'est pas vraiment aisé à l'enseignant de s'en tenir à un type de communication purement professionnelle durant toute la séance de travail sous peine de rendre ses séances ennuyeuses : « La clé pour la réussir est de les intéresser et de vous amuser. » (Annexe 33, p.66).

Aussi, l'enseignement étant un métier de service fait que les relations existant entre l'enseignant et ses enseignés soient basées sur la communication qu'ils ont entre eux. En effet, les divers profils des apprenants et leur hétérogénéité fait que les enseignants se trouvent « en difficulté quand il s'agit de faire progresser tous les élèves, écartelés entre l'envie d'être convivial et l'obligation de conserver le contrôle de la classe » (Ria, 2003). Ces deux positions requièrent chacune des formes discursives propres à elles de telle sorte que pour garder sa convivialité, l'enseignant est appelé à diversifier ses activités en y introduisant tantôt de l'humour, tantôt du ludique, etc. C'est dire en fin de compte que les enseignants « sont amenés à faire des compromis plus ou moins acceptables. » (Ibid.) Et pour ce qui est du contrôle permanent de la classe, cela tient à la distance professionnelle que l'enseignant est dans l'obligation de maintenir tout au long des séances de travail. Une notion d'ailleurs à laquelle nous reviendrons ultérieurement. Cependant, nous avons noté que pour ce qui est de la convivialité de l'enseignant du point de vue des apprenants, ou compte tenu de leur hétérogénéité, de certains apprenants seulement, cette notion voudrait dire que l'enseignant convivial est celui qui s'éloigne, dans certains cas très extrêmes, des objets de savoir, en orientant ses thèmes de

[68] Nous tenons à communiquer aux lecteurs l'explication donnée par Philippe Clauzard à ce schéma : l'enseignant met en évidence, du plus extérieur au plus interne au sujet, trois niveaux de représentation où peut agir l'enseignant : niveau de la situation de départ, du contexte ; niveau du schème de l'élève : buts, règles et anticipations ; niveau du schème de l'élève : invariants opératoires et possibilités d'inférence.

discussion avec les apprenants, vers des sujets de la vie quotidienne. Il y a dans les faits, certains enseignants qui agissent de la sorte : « bah, pour ceux-ci ils adorent quand ils trouvent des élèves je-m'en-foutiste, ça leur fait plaisir parce qu'ils ne vont pas travailler sérieusement » (Annexe 40, p.83).

Pour faire le point sur la gestion des aspects relationnels entre enseignant et enseignés, nous pouvons dire que cette gestion s'en tient aux profils souvent très hétérogènes soit des enseignants, soit des enseignés. Cette gestion qui représente une forme spéciale de mise en pratique des schèmes d'action de l'enseignant et des enseignés est soumise à la composition des structures conceptuelles de chacun, c'est-à-dire de leur identité professionnelle.

Dans les conditions les plus idéales, l'enseignement, ce métier de l'humain, fait intervenir un enseignant, considéré alors comme facilitateur des apprentissages, dans la relation qu'un sujet apprenant établit avec des objets de savoir en vue de créer les conditions jugées les plus propices à la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage de la part de ce dernier (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy, 2002). Nous avons donc un enseignant doté de nombreuses compétences didactiques et pédagogiques qu'il mettra au service d'apprenants ayant un profil de sortie acceptable qui plus est sont avides d'apprendre : « Ils sont là pour étudier. Ils se taisent sans même pas que tu leur demandes ça ! Ils sont calmes et très concentrés. » (Annexe 33, p.67). Nous pouvons illustrer cette relation optimale par le schéma suivant :

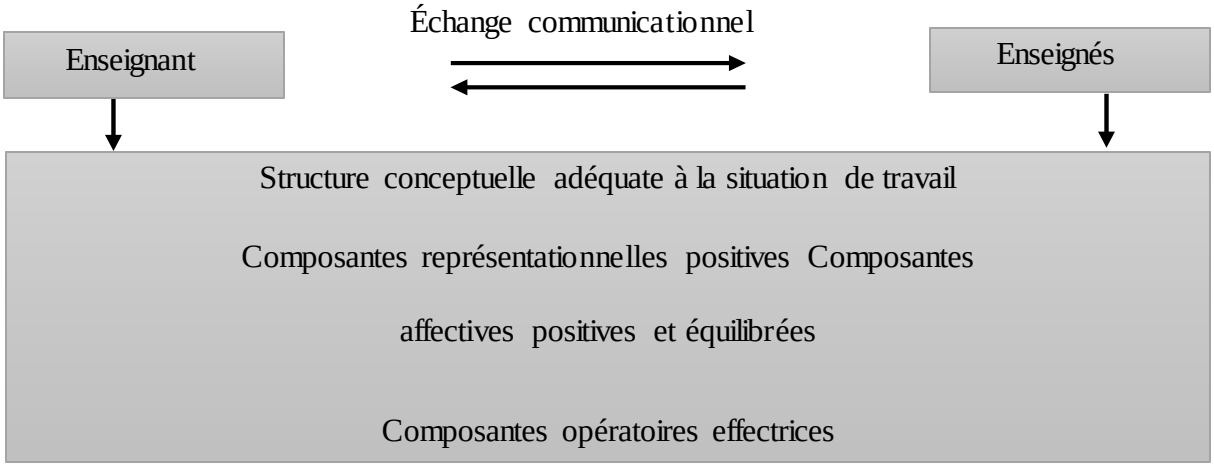


Figure N° 14 : schéma illustratif des relations enseignant/enseignés

Lorsque les conditions de travail s'éloignent de celles représentées par le schéma ci-dessus, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'un enseignant dont l'identité professionnelle n'est pas en phase avec les caractéristiques objectives de la situation de travail ; et d'apprenants qui ne s'intéressent pas à leur activité d'apprendre ou y résistent, les formes de communication entre ces deux pôles se trouvent centrés sur d'autres objets à part ceux qui concernent l'enseignement et l'apprentissage[69]. Ceci nous amènera à parler de quelques déterminants de ces relations.

Les déterminants de la relation enseignant enseignés

Les relations existant entre l'enseignant et ses apprenants sont des relations professionnelles. Aussi évident que cela puisse paraître, mais dans les faits et compte tenu du foisonnement des situations et leur singularité, les déterminants de cette relation pourraient être très compliqués. Si nous partons du fait que l'enseignant est amené dans son travail à veiller sur tous les apprenants en supervisant toutes leurs activités d'apprentissage, gérer le relationnel, se limiterait, à la base, à une, voire plusieurs discussions, autour de ces objets, avec les apprenants. En gros, la structure conceptuelle de l'enseignant fait écho à celles des apprenants.

Du point de vue de la professionnalisation du métier d'enseignant, les relations humaines qu'il y a entre les différentes parties se centrent essentiellement sur les objets de service. Cela « signifie ici que les professionnels ont à définir et à s'approprier les buts de la transaction, à se situer dans le processus de service. » (Mayen, 2007, p. 54).

La définition et l'appropriation des buts de la transaction débouchent ensuite sur la définition des règles conversationnelles, entendues ici comme les marqueurs de la distance professionnelle devant être établie entre les différentes parties de la transaction. Mayen précise en effet que ces règles « au garage ou dans l'entretien d'orientation ne sont pas les mêmes. Formes de vie sociales, professionnelles et jeux de langage associés doivent être appris. » (Ibid., p. 54)

Cela implique donc une acceptation préalable de la part des apprenants de s'enliser dans leurs apprentissages car pour l'enseignant, l'on admet qu'il est là pour les aider à les réaliser.

Nous allons dans ce qui suit analyser les propos de nos informateurs pour mieux étudier la question de la gestion des relations entre enseignant et enseignés. Nous trouvons alors qu'il figure plusieurs modes de gestion y compris celle de l'hétérogénéité des apprenants pour les

[69] Nous évoquerons quelques cas de figure dans la partie réservée à l'étude des aspects éthique et déontologique du métier d'enseigner.

règles d'action de la gestion de la communication entre l'enseignant et les apprenants. Et même si nous nous sommes attaché à mettre les classes de situations auxquels ils correspondent en exergue, mais il en ressort en fin de compte que le facteur hétérogénéité constitue le plus grand défi aux enseignants dans la mesure où la réalisation des buts pédagogiques et didactiques peut être altérée par ces différences parfois très palpables ce qui fait que ces objectifs ne soient pas réalisés à hauteur de tous les apprenants.

Plusieurs cas de figure pourraient être tirés au clair lorsqu'il s'agit de la communication entre enseignant et enseignés, nous allons tenter de les analyser dans les lignes qui suivent en suivant en cela un fil conducteur réunissant les points en commun entre nos informateurs :

Au commencement, les premières heures de travail

Pour l'essentiel, la gestion des relations enseignant enseignés à travers la mise en place des règles conversationnelles et les modes de travail, commence très tôt en début d'année. C'est pourquoi il incombe aux enseignants d'être clair sur ces règles et modes de travail soit en les énonçant, soit en les mettant en pratique de manière implicite. Le témoignage suivant, nous renseigne d'ailleurs sur l'importance de clarifier ces règles loin de toute considération affective ou émotionnelle : « On doit être dès le début clair et précis et surtout très ferme (le contrat pédagogique) sur la façon dont on aimerait travailler durant toute l'année. La gentillesse ne vous apportera que malheur. » (Annexe 38, p. 75). En effet, nous pouvons en comprendre que certains enseignants pensent qu'établir un règlement de classe aurait pour conséquences que leurs apprenants ne les trouveraient pas conviviaux, voire les détesteraient, mais se laisser entraîner dans de telles considérations, ne ferait que compliquer la tâche de gestion de classe. Pour mieux expliquer ces deux cas de figure, nous dirions que chacune des décisions que prendrait l'enseignant à dessein d'être aimé de ses apprenants ou bien d'avoir le contrôle de ses classes, des conséquences soit positives, soit négatives en sont attendues. Nos informateurs nous ont en effet précisé que, d'une manière générale, l'enseignant gentil, voire permissif, finit par perdre le contrôle de ses apprenants, qui profitent alors pour faire ce qu'ils veulent en classe. Quant à l'enseignant sévère qui veille sur l'applicabilité du règlement de classe et qui est pointu sur le suivi des activités de ses apprenants, il finira par gagner leur sympathie et admiration. Il faut noter également que de par leur nature, les apprenants cherchent à tout prix à gagner la sympathie de leurs enseignants, c'est à eux donc de décider au prix de quoi la leur accorder.

La communication entre enseignant et enseignés

Les objets de communication entre l'enseignant et ses enseignés obéissent aux mêmes principes fondateurs de l'identité professionnelle de chacun de ces deux pôles du processus d'enseignement-apprentissage. En commençant par parler de l'enseignant, nous dirons que si ce dernier a pour objectif d'accomplir sa mission en bonne et due forme, il orienterait ces objets vers le versant professionnel de son métier, et si au contraire, il est là pour passer du temps, ses objets seraient orientés vers d'autres centres d'intérêt. Les propos suivants en témoignent : « il m'a dit que pour être aimé de mes apprenants et ne pas sentir le temps passer, je devrais leur parler de ce qu'ils aiment, le foot ou les films, etc. » (Annexe 28, p. 56).

Cependant, dans le cas où le mode opératoire de l'enseignant est façonné par la professionnalité de son métier, ce dernier focalise les objets de communication avec ses apprenants sur les objets de savoir et sur tout ce qui contribue à les aider soit à apprendre et développer leurs compétences, ou soit à être conscients et motivés pour y procéder.

Par ailleurs, nous pouvons dire pour l'essentiel que, les déterminants de la relation entre l'enseignant et les enseignés concernent d'abord les objets de savoir et tous les moyens pouvant faciliter leur acquisition, comme ils concernent également la motivation des apprenants à travers notamment leur conscientisation et leur motivation. Toutes ces considérations rentrent dans la vision dont Marguerite Altet se représente la pédagogie : « la pédagogie concourt à la transformation de l'information en savoir par des échanges cognitifs et socio-affectifs mis en place par le professeur au travers d'interactions, de rétro-actions, de modes d'ajustement, d'adaptations inter- personnelles, et de mises en situations en classe, durant le temps réel d'intervention. » (Altet, 2001, p. 32).

L'autorité de l'enseignant

L'enseignant étant l'animateur des différentes activités d'enseignement-apprentissage devrait assumer ce rôle en ayant un brin d'autorité surtout lorsqu'il s'agit d'interroger ou de faire participer les apprenants. Il doit sur ce point désigner lui-même les apprenants qu'il aimerait faire participer ou répondre à ses questions en évitant les phrases insinuant qu'il laisse le choix à ses apprenants de répondre ou non : « Faut éviter aussi de demander aux apprenants qui lit, qui écrit, qui répond, etc, faut qu'il désigne lui-même un élève selon les demandes, pour être responsable, leader vous voyez ? » (Annexe 31, p. 42).

Cette stratégie en renferme une autre qui concerne l'appellation des apprenants qui, du point de vue des enseignants et des apprenants, peut avoir une importance symbolique quoique très significative. En effet, nous avions trouvé dans les passages précédents que les apprenants

cherchent à gagner la sympathie de leurs enseignants et le fait pour ces derniers que leurs enseignants les appellent par leurs prénoms est très motivant surtout lorsque cela est utilisé intelligemment. En effet, pour cet informateur, il est déjà arrivé à la conclusion de dire qu'appeler ses apprenants par leurs prénoms était comme une marque de distinction pour eux, par conséquent, il ne le fait que pour les apprenants assidus afin de pousser les autres éléments à leur emboîter le pas : « Pour le reste de l'année j'ai changé de méthode en appelant par leurs prénoms que les élèves qui participent et qui préparent leurs exercice. » (Annexe 25, p. 50). Cette mesure, vue alors comme une récompense, renforce d'après lui l'assiduité des bons éléments et pousse les autres à vouloir l'obtenir donc ils se mettent eux aussi au travail : « C'est pour créer de la concurrence entre les apprenants. » (Ibid., p. 50).

Violence verbale et physique

Il va de soi que toute forme de violence physique soit elle ou verbale est bannie par la législation scolaire, sauf que certains enseignants en font tout de même usage. Il est donc important de rappeler que toute forme de violence ne devrait pas faire partie des pratiques des enseignants : « […] comme les propos injurieux ou blessants parce que de la même manière qu'on aime pas être trop proche des élèves, faut pas en être proche dans le sens inverse aussi, c'est-à-dire les mépriser, rabaisser, etc. » (Annexe 31, p. 62).

Il est à bannir également les questions intimidantes que certains enseignants posent à leurs apprenants même si elles peuvent les gêner à l'instar de leur demander la fonction de leurs parents.

La crédibilité de l'enseignant

Le travail enseignant est un travail avec et pour l'humain, c'est pourquoi bon nombre des déterminants des relations humaines s'appliquent à la relation entre l'enseignant et ses enseignés. Ainsi, la crédibilité des deux parties est considérée comme un déterminant majeur de cette relation. Nous pouvons voir se traduire cette qualité à travers les promesses que donne l'enseignant à ses apprenants et qu'il devrait coute que coute tenir sous peine de porter préjudice à sa crédibilité et porter par conséquent atteinte à sa relation avec ses apprenants : « Faut pas non plus faire des promesses intenables parce que ça nous fait perdre en crédibilité ! » (Annexe 31, p. 63).

L'enseignant juste

Et pour être dans la continuité du point précédent, le sens de la justice est parmi les qualités les plus appréciées chez l'enseignant professionnel. En effet, l'enseignant qui traite ses apprenants

à titre égal et ne fait pas de distinction aucune entre eux sur la base de n'importe quel critère que ce soit, renforce le sentiment de sécurité chez ses apprenants, et gagne en respect. Parmi les actions auxquelles ce dernier ne doit pas avoir recours, ce sont les sanctions collectives dans le cas où un groupe d'apprenants aient perturbé le déroulement du cours : « Les punitions collectives sont à bannir » (Annexe 31, p. 62). Une telle décision non seulement elle montre l'image d'un enseignant injuste, mais aussi celle d'un enseignant impuissant et malavisé.

Ces stratégies font partie de ce que Montredon appelle la pédagogie en contexte qu'il définit comme : « une pédagogie qui s'appuie sur l'environnement humain et géographique du sujet apprenant pour l'exposition à la langue cible, l'accès au sens et l'émergence d'une attitude émotionnelle positive. » (Montredon, 1995, p. 94)

Nous arrivons à présent à voir comment nos informateurs procèdent pour réguler le processus d'enseignement-apprentissage.

Les objets de savoir : le point de jonction de la relation enseignant/enseignés

Les objets du savoir dans le cas de l'enseignement de français dans le secondaire portent plus précisément sur l'enseignement de plusieurs projets pédagogiques (l'interview, le texte objectivé, documents et textes d'Histoire, l'appel, la nouvelle d'anticipation, etc.), répartis suivant les trois années que compte ce cycle et ses différentes filières (sciences expérimentales, lettres et philosophie, lettres et langues étrangères, etc.).

Les enseignants sont amenés, ce disant, à orienter les apprenants dans leur apprentissage et développement des compétences communicatives fixées pour chaque projet d'étude. Ceci dit, la relation enseignant enseignés, à ce niveau, concerne les différents échanges ayant lieu entre eux en vue du développement desdites compétences, c'est-à-dire que cela tient à la façon dont l'enseignant se représente sa manière d'enseigner ces projets pédagogiques en relation bien évidemment à la façon dont ses apprenants considèrent ces projets pédagogiques et les méthodes utilisées pour les enseigner.

Plus loin encore, c'est cette même question des objets de savoir qui détermine les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants qui plus est, découle des politiques linguistiques et éducatives permettant la définition des méthodes d'enseignement, la conception du matériel didactique et pédagogique, etc.

Or, nous avons pu nous rendre compte dans le chapitre précédent que l'avis des enseignants ayant participé aux groupes de discussion, comme d'ailleurs celui des apprenants, que les

méthodes mises en place pour l'enseignement du français dans le secondaire étaient critiquées puisque d'après ces personnes, ces méthodes ne répondent pas aux besoins des apprenants en matière d'apprentissage du français. En effet, nous avons eu des propos allant dans le sens de dire que ces méthodes étaient plutôt propres à l'enseignement du français en tant que langue maternelle. Ces propos viennent s'ajouter donc aux différentes questions portant sur le statut de la langue française dans le système éducatif algérien. Sur cette question précisément, Benhouhou (2012, p. 18) nous fait savoir que « dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue, il est impératif que soit clairement défini le statut de la langue enseignée. En effet, on n'enseigne pas une langue maternelle comme on enseigne une langue étrangère ou une langue seconde. »

D'ailleurs, ces affirmations vont de pair avec quelques-uns des témoignages de nos informateurs qui ont formulé le souhait de voir changer la méthode d'enseignement du français dans le secondaire qui, telle qu'elle est pratiquée actuellement, n'est au service de personne dans la mesure où elle ne répond pas aux besoins des apprenants et complique la tâche des enseignants. Cette question occupe un champ encore plus large puisque d'aucuns se demandent et se questionnent sur les raisons de la mise à l'écart des résultats de la recherche scientifique dans le domaine de la didactique et de la pédagogie pour l'amélioration de la qualité d'enseignement de cette langue.

La motivation et la conscientisation des apprenants

Nous allons dans cette partie aborder les différentes stratégies utilisées par nos informateurs afin de motiver leurs apprenants à s'intéresser à l'apprentissage de la langue française. Pour ce faire, nous aimerions d'abord préciser que dans le cas où le public de l'enseignant est constitué d'apprenants qui ne s'intéressent pas aux études ou y résistent, les relations entre l'enseignant et ses enseignés deviennent de plus en plus tendues, dans la mesure où l'enseignant ne sachant plus comment s'y prendre, pourrait avoir des actions fâcheuses qui empirent cette relation. Les termes qu'ont utilisés nos informateurs pour nous parler de ces dérapages renvoient tous à la violence et c'est là tout le risque qui puisse en résulter. Ainsi, l'un de nos informateurs nous a confié que ses actions en classe, vont dans le sens de contrecarrer ces risques : « J'essaie de minimiser les dégâts parce que je sais que les élèves viennent à l'école à contrecœur parce qu'ils détestent les études de plus en plus » (Annexe 31, p. 62).

Pour ce qu'il en est des raisons derrière ces gravités, il se trouve que tout cela réside dans le fait que l'école actuelle n'a pas su accompagner les changements socio-culturels présents dans

toutes les sphères de la vie, les attentes et les besoins des apprenants et des enseignants ne sont par conséquent plus pris en considération : « c'est à cause des programmes, tout le monde s'en plaint aujourd'hui ! En plus des établissements scolaires à l'ancienne alors que le monde entier évolue ! » (Annexe 31, p. 62).

Et comme la relation liant l'enseignant à ses apprenants s'articule autour des objets de savoirs, ces derniers peuvent en effet être utilisés comme régulateur de cette relation, et ce, à travers plusieurs stratégies qui s'inscrivent dans une logique processuelle faite de plusieurs étapes :

- La première étape consiste à prendre connaissance des représentations des apprenants sur à la fois les enseignants et la matière enseignée en vue d'en déconstruire celles qui se trouvent être les plus négatives et donc les plus susceptibles de freiner l'activité d'apprendre. L'enseignant peut également motiver ses apprenants à travers surtout la clarification qu'il leur fera de l'objectif final derrière lequel ils sont arrivés à ce stade de leurs études : « Imaginez votre joie en ayant le bac ! on est là pour vous aider à réussir. […] On n'est pas là pour vous sanctionner. » (Annexe 25, p. 48). Il pourra également user de cette même stratégie mais inversement en leur faisant imaginer le scénario qui les attend s'ils abandonnent l'apprentissage du français. Mais cela ne pourrait concerner qu'une certaine catégorie d'apprenants : « Une fois ils ont le bac et qu'ils sont faibles en français, ils vont faire un double effort en choisissant des filières scientifiques. Je m'explique : au lieu qu'ils font des efforts quand maintenant ils sont libres, ils devraient faire ça plus tard malgré eux. » (Annexe 34, p. 68).

  Les stratégies relevant de cette première étape nous rappellent les propos de Mayen (2012) au sujet du caractère transactionnel des relations de travail dans les métiers de l'humain. C'est ainsi d'ailleurs que nos informateurs y ont fait mention en comparant le savoir à enseigner à de la marchandise dont il faut louer les mérites dans le but de la vendre. Ainsi, il faut savoir louer les mérites du savoir à enseigner afin qu'il soit appris : « il faut être comme un bon commerçant. Le savoir et les notes deviennent donc des marchandises. » (Annexe 29, p. 57).

- Une fois cette tâche accomplie, l'enseignant devrait procéder à mesurer le niveau qu'ont ses apprenants en français afin de pouvoir choisir des supports pédagogiques adéquats, mais aussi afin de pouvoir faire les remédiations nécessaire à la progression de ses enseignements. L'enseignant pourrait également communiquer à ses apprenants qu'il

utilisera des supports pédagogiques à leur portée afin de déconstruire la représentation relative à la difficulté de la langue française.

- La troisième étape concerne le fait de donner du sens aux objets du savoir par la proposition de supports pédagogiques qui parlent aux apprenants. Nous pouvons citer à ce titre le fait de recourir à des interviews avec des joueurs de football algériens dans les séances de compréhension de l'écrit et/ou de l'oral. Certains enseignants exploitent tous les centres d'intérêt des apprenants de cette nouvelle génération afin de les amener subtilement vers l'apprentissage du français : « et comme ce sont des jeunes ils s'intéressent à tout ce qui est musique, film, réseau sociaux » (Annexe 34, p. 69). D'autres stratégies peuvent également être utilisées au niveau de cette étape, comme le recours à l'humour et au ludique.
- La quatrième étape consiste à clarifier les objectifs pédagogiques fixés à chaque projet d'étude de manière à ce que les apprenants comprennent quoi faire pour y arriver, mais aussi pour se fixer des buts vers lesquels ils culmineraient en mobilisant leurs schèmes d'action à ce même dessein (cela en concerne la composante anticipatrice).

Ces quatre étapes constituent pour nos informateurs des clés essentielles afin de changer les représentations négatives de leurs apprenants, mais aussi afin de les aider à prendre conscience de la nécessité d'apprendre la langue française. Nous pouvons dire par-dessus tout que ces stratégies permettent de motiver les apprenants aux deux niveaux intrinsèque et extrinsèque.

III. 08. 02. 02. 02. 01. La gestion du processus enseignement-apprentissage

Nous allons de prime abord tenter d'expliciter les liens qui existent entre d'un côté la didactique professionnelle et d'un autre côté la didactique disciplinaire puisque notre travail de recherche est basé pour l'essentiel sur les fondements théoriques de la didactique professionnelle, mais que la gestion des activités enseignantes est basée quant à elle sur des savoirs homologués, à savoir donc la didactique disciplinaire. Ainsi, nous allons commencer cette partie par soulever la question relative à la compréhension de ces activités sous l'angle de la co-activité, et les compétences qu'elles convoquent pour leur réussite.

La gestion du processus d'enseignement-apprentissage recouvre toutes les actions, les pratiques et les stratégies utilisées par l'enseignant afin de transmettre des objets de savoir ; et par les apprenants afin de les assimiler. C'est aussi et plus largement encore, l'ensemble des stratégies et pratiques enseignantes utilisées par l'enseignant afin d'inscrire ses apprenants dans un « processus de construction du savoir scolaire qui a comme point de départ l'ensemble du savoir

scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves. » (Paun, 2006, p. 03). Les recherches menées dans ce champ relèvent pour la plupart de la didactique disciplinaire, sauf que la didactique professionnelle et dans le cadre des travaux qu'elle effectue sur le métier d'enseigner commence tout récemment à s'y intéresser également, mais ces recherches sont envisagées sous l'angle de la co-activité, ce qui serait semblable au principe de l'action conjointe en didactique. En effet, l'activité de gestion de classe qui est une activité dynamique, puise son dynamisme dans les situations d'enseignement-apprentissage qui passent par les rapports «entre les élèves et le contenu enseigné, rapport que l'enseignant vise à modifier pour atteindre des objectifs de connaissance ou de compétence » (Rogalski, 2007, p.01).

L'intérêt que nous portons à l'analyse de quelques situations relevant de ce champ en nous basant sur les concepts de la didactique professionnelle, réside dans le fait que cette dernière s'intéresse tout particulièrement au développement des compétences professionnelles. Ceci dit, nous analyserons les compétences mobilisées par l'enseignant afin d'aider ses apprenants à développer leurs compétences communicatives.

Ainsi, les recherches en didactique scolaire, surtout celles qui relèvent des études de l'action conjointe en didactique, mettent, dans les travaux d'analyse du travail didactique des enseignants, le concept d'« épistémologie pratique du professeur » (Amade-Escot, 2013) au centre de leur préoccupation. Ce concept permet de centrer l'analyse sur les savoirs que mobilise le professeur dans l'interaction didactique et sur leurs « raisons pratiques » (Ibid.). Il en va ainsi que les recherches en didactique du français sont passées « d'une didactique de l'intervention à une didactique de l'explication, et surtout de l'explication des logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants » (Hebert, 2010, p. 88).

D'ailleurs, certains de nos informateurs reconfigurent quelques objets de savoir délibérément en vue de changer les représentations des apprenants sur le français, c'est-à-dire que ces savoirs vont avoir une action directe sur la composition de leurs schèmes d'action.

Pour la didactique professionnelle, « l'analyse épistémologique des savoirs en jeu est […] remplacée par l'analyse des tâches et activités professionnelles » (Métral, 2017, p. 340). C'est-à-dire que ce qui intéresse la didactique professionnelle ce ne sont pas les savoirs dont un professionnel se base pour réussir son activité de travail, mais les compétences qu'il mobilise pour la réussir, ce qui n'exclut en aucun cas que cette réussite soit basée sur des savoirs produits par une discipline scientifique, comme d'ailleurs sur ceux produits par l'épistémologie pratique du professeur.

Nous en déduisons dans cette même optique que des liens très étroits existent entre la didactique professionnelle et la didactique scolaire. En effet, si la didactique professionnelle recourt à l'analyse du travail afin de déceler les compétences professionnelles mobilisées par les professionnels pour l'exécution des différentes tâches, cela veut dire que s'agissant du métier d'enseigner, l'analyse des compétences didactiques de ce métier n'en est pas en reste. Et même si notre travail de recherche porte sur l'analyse de l'activité de gestion de classe, mais nous avons pu nous rendre compte que les objets d'enseignement, de par la façon dont ils sont enseignés, ont un impact très important sur le déroulement de cette activité, en constituant l'une des variables qui puissent impacter son déroulement. Ainsi, l'enseignant professionnel « est avant tout un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées. » (Altet, 2001, p. 31). Pour notre part, nous intéresser au choix des objets à enseigner, à la façon de les enseigner, et à « leurs raisons pratiques », sous l'angle de la didactique professionnelle alors qu'ils sont l'apanage de la didactique scolaire, serait les analyser en tant qu'invariants opératoires, ce qui nous aiderait à mieux saisir le schème d'action de l'activité de gestion de classe. En effet, cette activité ne constitue un défi que lorsque les apprenants ne sont pas intéressés par ce qu'on leur propose comme objets d'enseignement, parce que ça ne les motive pas, ou ne fait pas partie de leurs centres d'intérêt, etc. Autrement dit, la résistance à l'apprentissage du français peut constituer une situation-problème à l'enseignant dans son activité de gestion de classe.

Ceci dit, nous allons tenter dans ce qui suit de mobiliser les concepts théoriques idoines de la didactique professionnelle pour l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage.

La co-activité enseignement-apprentissage vue sous l'angle de la didactique professionnelle

Nous avons déjà vu dans la partie réservée à l'analyse de l'activité enseignante sous le prisme de la didactique professionnelle qu'elle se base essentiellement sur les schèmes d'action pour son exécution. Concernant maintenant l'activité d'apprentissage, elle consiste à développer des compétences communicatives relatives à chaque projet d'étude. En termes de didactique professionnelle, cette activité consiste en la construction des schèmes d'action nécessaires pour faire face à chaque classe de situation, représentée en l'occurrence par les situations de communications et les tâches langagières de chaque projet d'étude.

L'élucidation des différentes étapes de la construction des schèmes d'action des apprenants se fait à travers les quatre composantes intentionnelle, procédurale, conceptuelle, adaptative qui

le constituent (Merri ; et al, 2009, pp. 80-81). Elle rejoint ce disant la position de Vergnaud au sujet de l'importance de la notion de schème qui constitue alors un précieux outil pour comprendre l'activité de l'élève (Ibid., p, 81). Elle permet de la décomposer en composantes fines dont on peut analyser les problèmes de fonctionnement et d'interconnexion auxquels elle est éventuellement confrontée.

Par ailleurs, nous savons déjà que l'existence d'un schème d'action n'est possible que par rapport aux buts à atteindre. Autrement dit, les apprenants sont tout d'abord appelés à bien clarifier les buts qu'ils visent à atteindre derrière chaque activité d'apprentissage, ou chaque conceptualisation de leurs schèmes d'action puisque un schème d'action se construit par rapport à un but bien déterminé. Il se trouve dès lors que la clarification des objectifs que les apprenants devraient atteindre, à travers notamment une formulation claire des tâches langagières, leur permet de mieux comprendre les caractéristiques objectives de chaque situation de communication et ainsi de mieux s'y prendre. Nous rappelons également que les rapports des apprenants au savoir et les représentations qu'ils s'en font, constituent un point très déterminant dans tout processus d'enseignement-apprentissage puisqu'ils font partie du diagnostic que fait le professionnel de la situation du travail dans laquelle il se trouve inscrit. Une fois ce diagnostic fait, l'enseignant devrait s'appuyer sur ses résultats pour faire avancer le processus d'enseignement-apprentissage, et ce, en modifiant les représentations et rapports négatifs et en renforçant ceux qui sont positifs car il y a un lien très étroit «entre les élèves et le contenu enseigné, rapport que l'enseignant vise à modifier pour atteindre des objectifs de connaissance ou de compétence » (Rogalski, 2007, p.1).

Ensuite, l'on considère que les apprenants passent d'une situation de formation à une situation de travail lorsqu'ils passent de l'apprentissage à l'exécution des tâches langagières. Il est temps alors de parler de l'activité d'orientation de l'enseignant afin de s'assurer que les tâches langagières qu'exécutent les apprenants se déroulent convenablement. En effet, Pastré (2007, p. 90) nous précise d'abord que l'exécution de ces tâches langagières signifie que « l'apprentissage se produit réellement quand le savoir-artefact est transformé en savoir-instrument[70], c'est-à-dire intériorisé par le sujet et intégré à ses schèmes. » de telle sorte qu'il

[70] Il faudrait faire ici la différence entre « outil » au sens de Douady et « instrument » au sens de Rabardel. Douady a en vue deux modalités d'apprentissage d'un concept, par ses applications et par ses propriétés. Rabardel a en vue le processus d'appropriation d'un « outil » en général, qu'il soit de nature matérielle ou symbolique : après genèse instrumentale, l'outil devient prolongement du corps propre, partie intégrante du schème. Mais rien n'empêche de considérer cet instrument comme un objet, pour en étudier les propriétés.

puisse être ré-exploité dans d'autres situations de communication. La mission essentielle des enseignants à ce stade est :

> « De veiller à cette transformation, en étant attentif à tous les indices qui donnent à penser que le processus est en cours chez les élèves. Elle consiste tout particulièrement à intervenir quand l'enseignant est convaincu que le processus est dans l'impasse (« tu ne lis pas »), mais aussi à intervenir quand il a la conviction que le processus est en cours. On peut penser que l'expertise d'un enseignant expérimenté tient beaucoup à cette capacité à repérer ces moments d'apprentissage. » (Pastré, 2007, p. 90)

L'organisation de l'activité d'enseigner en vue de l'orientation de l'activité d'apprendre À partir du moment où les apprenants sont inscrits dans plusieurs processus de conceptualisation afin de développer leurs schèmes d'action relatifs aux différentes situations de communication, et que ces schèmes sont composés d'invariants opératoires et de règles d'action, il se peut parfois qu'ils n'aient pas les composantes nécessaires pour l'exécution d'une tâche en particulier. Ce qui en résulte par conséquent c'est que les apprenants se trouveront dans une situation de blocage, ce qui constituera une situation-problème pour l'enseignant. Ce dernier devrait alors mobiliser l'un de ses concepts pragmatiques en réponse à cette situation afin de la surmonter, sinon il se retrouvera lui aussi dans une situation de blocage, ce qui pourrait perturber le déroulement de sa séance de cours.

Lefeuvre et Murillo (2017) considèrent que « l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche et les performances des élèves » est un concept pragmatique qui pourrait être utilisé inconsciemment par les enseignants en vue de guider leur activité et celle de leurs apprenants. En effet, ce sont ces concepts qui orientent l'activité des professionnels car par définition, ils ne retiennent que ce qui pourrait être utile à la situation de travail.

Un exemple concret

Il nous serait intéressant d'illustrer ces propos par une situation concrète :

Ce témoignage nous a été livré par l'un de nos informateurs à propos de l'objet d'étude « le théâtre », enseigné en 2ème année secondaire, toutes filières confondues :

> « Par exemple tu enseignes le théâtre pour les 2èmes années, et tu trouves que les élèves ne savent pas comment formuler une question donc tu es obligé de revenir sur tout ça dans les séances de remédiation et de points de langue, mais quand tu as

> une classe de trente élèves ça ne réussit pas toujours parce que y en a qui ont des niveaux très faibles. Tu dois revenir à la base ? Tu peux pas parce que le temps te presse. Donc tu fais de ton possible et c'est pas tout le monde qui arrive à comprendre malheureusement. » (Annexe 29, p.58).

La tâche langagière ici porte sur la production d'une pièce théâtrale puisqu'il s'agit d'une séance d'expression de l'écrit. Mais pour ce faire, les apprenants devraient, à ce niveau-là, savoir comment formuler des phrases interrogatives en français, ce qui n'est pas le cas pour la grande majorité d'entre eux. Il va falloir alors qu'ils commencent par développer leurs invariants opératoires relatifs à ce point de langue afin de s'en servir dans l'exécution de cette tâche langagière. Il s'ensuit par conséquent que leur enseignant procède à la régulation de son activité en se basant sur les concepts pragmatiques nécessaires pour enseigner à ses apprenants l'objet d'étude « le théâtre ». Parmi ces concepts, il y en a d'après son discours un qui se rapporte au point de langue « la phrase interrogative », mais comme le temps consacré aux séances de points de langue et à celles de remédiation n'est pas suffisant et que l'effectif d'apprenants est surchargé, cette régulation ne peut pas se faire auprès de tous les apprenants ! Il est aussi à mentionner que notre informateur nous a fait part du fait que lorsque de telles difficultés sont perçues, cela engendrerait dans la plupart des cas, des comportements perturbateurs puisque les apprenants, incapables de réaliser les tâches qui leur sont demandées, se tournent vers le bavardage et le bruitage !

Par ailleurs, l'analyse de cette activité nous a fait savoir que le modèle opératif de cet enseignant est structuré autour de deux concepts pragmatiques :

1. L'écart entre le niveau de difficulté de la tâche prescrite aux apprenants et les performances de ses apprenants.

2. L'écart entre les objectifs pédagogiques et didactiques fixés à ce cours et le travail réel des apprenants en vue d'atteindre ces objectifs.

Et lorsque ces écarts sont perçus par l'enseignant, comme des situations-problèmes freinant l'avancement de l'activité enseignante, il procède à l'ajustement et à la régulation de son modèle opératif à travers la régulation de ses schèmes d'action relatifs à l'exécution de cette tâche spécifiquement. Par conséquent, il met en place de nouvelles classes de situations :

1) la remédiation aux lacunes des apprenants par la proposition d'une série d'exercices et d'activités portant sur la formulation des phrases interrogatives en français,

2) de nouvelles règles d'action comme l'ajustement des volumes horaires accordés à chaque type de séance et le regroupement des apprenants en sous-groupes afin que les plus forts puissent apporter leur soutien aux plus faible, dans une perspective de pédagogie différenciée.

Pour ce qui est de l'effectif surchargé, la nouvelle règle d'action qui devait y être fixée a été dictée par les nouvelles dispositions prises par la Tutelle en réponse à la conjoncture sanitaire et consistant en la réduction des effectifs d'apprenants en classe : « L'enseignant : oui on travaille beaucoup plus à l'aise les premières séances, mais le nombre de séances a doublé donc ça nous a épuisés ! C'est vrai que le nombre d'élèves est très en notre faveur, mais bon ! » (Annexe 29, p.58).

L'analyse de cette activité enseignante fait d'ailleurs écho aux propos suivants qui concernent l'organisation de l'activité enseignante et l'adaptation des niveaux de difficulté des tâches prescrites aux apprenants : « les enseignant devraient disposer d'une représentation fonctionnelle et schématique, visant une évaluation d'ensemble en focalisant sur des dimensions centrales et essentielles. » (Clauzard, 2015, p. 32)

En effet, Pastré (2011), précise à cet égard que chaque concept pragmatique est associé à une ou plusieurs classes de situations. L'enseignant devrait donc s'appuyer sur les différentes évaluations diagnostiques, l'équivalent ici des indicateurs pour le diagnostic de cette situation (Ibid.), afin de faire appel au concept pragmatique adéquat à chaque situation de travail. Et c'est l'ensemble de ces concepts pragmatiques et de leurs indicateurs qui composent la structure conceptuelle de l'enseignant. Nous pouvons dire suite à tout cela que l'application de l'étude des modèles opératifs au domaine de l'enseignement du français donne à voir les aspects du réel pris en compte dans l'action et les savoirs d'action qui fondent leur activité.

Les concepts pragmatiques utilisés par nos informateurs

Nous avions vu jusqu'à maintenant que si les apprenants manquent des invariants opératoires et des règles d'action nécessaires pour l'exécution de quelques tâches langagières, ils se retrouvent dans une situation de blocage, ce qui pourrait perturber le déroulement du reste de la séance si l'enseignant ne sait pas s'y prendre. Nous allons maintenant aborder quelques-unes des stratégies de nos informateurs en vue de prévenir mais aussi de surmonter de telles situations.

Le choix des supports pédagogiques

Il arrive dans plusieurs situations que les supports pédagogiques utilisés dans les différentes séances de travail, surtout ceux qui figurent dans les manuels de français, soient, selon les dires de nos informateurs, relativement inaccessibles, mais aussi ennuyeux pour la grande majorité des apprenants, ce qui pousse les enseignants chercher d'autres alternatives. Ce paramètre constitue alors un concept pragmatique très intéressant dans la mesure où il permet à l'enseignant d'intervenir sur la situation-problème sur deux axes. Le premier concerne l'accessibilité aux apprenants de ces supports pédagogiques de manière à ce qu'ils puissent les exploiter et ainsi interagir avec l'enseignant. Le deuxième axe concerne la formation citoyenne des apprenants. En effet, certains de nos informateurs choisissent délibérément des supports pédagogiques porteurs de sens, de principes et de valeurs afin de saisir l'occasion, dans la phase de discussion avec leurs apprenants, d'en parler davantage dans l'espoir de leur inculquer quelques valeurs et principes. Ainsi, la réponse de l'un de nos informateurs à notre question de savoir pourquoi il apportait autant d'importance au choix de ses supports pédagogiques, fut de dire que : « par rapport à des questions humanitaires // L'école fait partie de la société et est responsable sur son épanouissement. Un enseignant ponctuel, sérieux, bosseur, arrivera à transmettre indirectement, par osmose, ces qualités à ses apprenants. » (Annexe 36, p. 72).

L'on comprendrait alors que le choix des supports pédagogiques n'est pas sans conséquences sur la situation d'enseignement-apprentissage : « l'activité pédagogique est porteuse de valeurs aux significations croisées : valeurs propres portées par les savoirs, valeurs des éléments civiques qui s'enseignent, valeurs liées au projet pédagogique, valeur liées à la rencontre et au jeu des acteurs.» (Torres, 2015, p. 9).

L'importance de la préparation des cours et des devoirs-maisons

Cette stratégie consiste à faire faire des devoirs-maisons aux apprenants pour ne pas perdre le fil d'apprentissage et renforcer les schèmes d'action qui exige de « faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation […] jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte. » (Raynal, Rieunier, 2003, p. 46).

Cette mesure est vue comme une mesure contribuant à la prévention des imprévus qui pourraient résulter d'une construction incomplète ou défaillante des schèmes d'action des apprenants. Vinatier (2009, p. 101) précise à cet effet que « Pour une large part, cette co-activité est imprévisible et est soumise aux aléas en situation ». Aussi, il faut noter que le temps imparti à l'apprentissage ne peut pas couvrir toutes les facettes sur lesquelles l'enseignant devrait travailler et encore moins lorsque l'effectif qu'il a en charge est conséquent. C'est dans ce sens

également que Vinatier (Ibid., p. 101) rajoute que la situation d'enseignement-apprentissage « relève d'une discordance des temps : le temps d'une séance préparée et menée avec les élèves ne recouvre pas le temps de l'apprentissage, qui est un temps long. ».

Nous devons préciser également que nos informateurs entendent parler des devoirs-maisons, les préparations que les élèves sont appelés à faire afin de mieux travailler sur la construction de leurs invariants opératoires. Les raisons invoquées par l'un de nos informateurs pour justifier son recours aux devoirs-maisons vont dans le même sens du raisonnement de Vinatier : « que les élèves de nos jours oublient très vite ce qu'on leur enseigne, les devoir maison leur permettent de rester à jour et ça me facilite le travail, la préparation des cours je ne m'en passe jamais non plus ! » (Annexe 25, p. 50)

Le recours à la perspective actionnelle

Certains de nos informateurs contournent l'approche communicative en vigueur dans le cycle secondaire, en faisant appel dans l'enseignement de quelques objets de savoir à la perspective actionnelle. L'exemple que nous avons ici nous fait savoir que cette stratégie constitue l'un des concepts pragmatiques permettant aux enseignants d'intervenir dans l'urgence sur les lacunes de leurs apprenants, surtout lorsque celles-ci se rapportent à des éléments élémentaires :

> « Et je vous donnerai un exemple si bête que j'ai utilisé pour enseigner les pronoms possessifs. Alors j'ai commencé par expliquer la différence entre pronom et adjectif brièvement puis pour l'entrainement j'ai pris différents articles scolaires, je les montrais aux élèves et je leur disais : « cette règle est à Hamza, donc on dit ? » et eux ils disaient : « la sienne » et ainsi de suite ». (Annexe 32, p. 65).

Nous pouvons y voir que cette démarche permet d'opérer une rupture entre la théorie et la pratique dans ce sens qu'elle permet la mise en pratique immédiate des objets de savoir à apprendre et qu'elle obéit aux préceptes de la didactique professionnelle car les sujets apprennent mieux « dans » et « par » l'action.

La didactisation

Plusieurs enseignants nous ont parlé, soit directement soit en y faisant allusion, de la didactisation des contenus pédagogiques. En effet, comme l'enseignement-apprentissage est articulé autour des objets d'enseignement, il devient tout à fait normal que les apprenants n'y accordent aucun intérêt si ces contenus leur sont inaccessibles. Du point de vue de la didactique

professionnelle, ces concepts feront partie de la composante conceptuelle du schème d'action des apprenants. Mais comme l'enseignement du français dans le secondaire touche aux quatre compétences, il ne nous a pas été possible d'aborder ce point de la didactisation par rapport à tous les types de ces séances. Il reste cependant envisageable pour nous de conduire d'autres recherches afin de mieux les étudier dans une autre perspective formatrice portée plutôt sur le volet didactique du travail enseignant. En voici le témoignage qu'on nous a donné : « C'est vrai que je vous ai dit concernant l'enseignant // fin, le bon enseignant que c'est celui qui fait le moindre effort. Mais en réalité le plus grand effort je le fais chez moi. » (Annexe 24, p. 46).

Nous allons citer dans cette lignée un exemple que nous trouvons très pertinent pour mieux parler des situations-problèmes que rencontrent les enseignants lorsqu'il s'agit du concept pragmatique « l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche prescrite aux apprenants et les performances de ses apprenants. ». En effet, il s'avère parfois très difficile aux enseignants de réguler leur activité enseignante pour l'adapter aux caractéristiques objectives des situations de travail où ce concept est très présent, d'autant plus que dans plusieurs cas, les différences de niveaux des apprenants sont très flagrantes au point où l'un de nos informateurs s'est demandé si pour pallier tous ces manques, il faudrait repartir de la base de l'enseignement du français : « Tu dois revenir à la base ? » (Annexe 29, p. 58).

C'est d'ailleurs par rapport à ce point précisément que des propositions nous ont été faites par certains de nos informateurs afin de réadapter les méthodes d'enseignement du français. Ces propositions vont dans le sens d'inscrire l'enseignement du français dans la logique de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, en suivant une progression de mise à niveau et en procédant à la répartition des apprenants de chaque établissement scolaire, ou à la limite de chaque niveau d'étude, en fonction de leur niveau de langue en français. Ces propositions font d'ailleurs écho à certains courants de la pédagogie différenciée qui proposent également de diversifier les modes de groupement des élèves, de constituer des groupes de projets, de besoins, de niveaux, de soutien, par définition moins stables et polyvalents qu'un groupe-classe (Meirieu, 1989 a et b, Perrenoud, 1995, 1997). De plus, Kariippanon, et al, (2018) précisent qu'une telle répartition n'est possible ni efficace dans des classes aménagées de manière traditionnelle ; elle doit se réaliser dans des espaces d'apprentissage qui sont aussi adaptés aux besoins et aux caractéristiques des élèves. Cette même logique relève des propositions de nos informateurs là-dedans : « […] C'est pourquoi il doit y avoir des classes de langues réparties suivant les niveaux des élèves […] C'est comme dans les écoles privées, la

répartition des élèves se fait suivant leurs niveaux. Ça rend le travail agréable. » (Annexe 38, p. 77).

Tout compte fait, il est possible dans certaines situations où cet écart n'est pas vraiment palpable que les enseignants recourent à d'autres alternatives rentrant, bien évidemment, dans le cadre de la didactisation en vue de surmonter ces situations de blocage. Ainsi, l'un de nos informateurs nous a partagé sa méthode pour développer les compétences communicatives de ses apprenants eu égard le projet pédagogique appelé « l'interview ». En effet, le diagnostic des caractéristiques objectives de sa situation de travail, lui a permis de mettre en évidence les lacunes de ses apprenants et pour y remédier, il a eu recours à des supports pédagogiques relevant de l'une des méthodes utilisées pour l'enseignement du français langue étrangère, le FLE. Son témoignage nous a permis de nous rendre compte de ces différentes lacunes et que les supports alternatifs qu'il a alors mis en marche, constituaient des ressources adéquates à cette remédiation. Sa stratégie est la suivante :

> « Oui exactement. La base, comme je l'ai dit, ce sera ce que le CECR recommande. Moi je cherche toujours dans les méthodes de français comme Alter Ego, En A1 par exemple, ce serait la capacité à se présenter et comprendre une présentation des autres. Ça veut dire, dire son nom (verbe s'appeler), dire son âge (euh) (verbe avoir avec chiffre), dire sa nationalité et parler d'où on vit (articles en pour France, au pour Gabon plus verbe vivre/habiter + les pays) […] » (Annexe 32, p. 65).

L'évaluation des acquis des apprenants

Si nous avons vu dans le point précédent que les objets de savoir constituent le socle de base des relations entre l'enseignant et les enseignés, il se trouve que l'évaluation de l'acquisition de ces objets de savoir peut dans certains cas altérer les relations entre l'enseignant et ses apprenants. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'apprenants ayant un rapport utilitariste scolaire à ces objets de savoir. En effet, ces derniers peuvent avoir des réactions imprévisibles allant jusqu'aux agressions verbales et/ou physique lorsqu'ils obtiennent de mauvaises marques : « Y avait une fois un élève bien et tout, mais un jour il s'est trompé sur les réponses et il a eu une mauvaise note, donc il a montré une image tout à fait différente de celle qu'il avait. » (Annexe 38, p. 75).

Afin de réguler les relations enseignant/enseignés sur cet aspect plus ou moins vertigineux et névralgique, il est demandé aux enseignants dans le cadre de la conscientisation de leurs

apprenants, de changer la vision que leurs élèves ont vis-à-vis de l'acte d'évaluation, et ce, en leur faisant comprendre que cette opération leur permettrait plutôt de se rattraper en corrigeant leurs erreurs. Ainsi, l'une des stratégies à laquelle recourent certains enseignants consiste en la correction anonyme des copies d'examen afin de s'assurer de l'objectivité de leur évaluation, mais aussi afin de faire comprendre aux apprenants que corriger leurs copies d'examen, ce n'est pas leurs personnes : « […] surtout sur leurs évaluations. Sur ce point il est conseillé aux enseignants de dire à leurs élèves qu'ils cachent le nom et le prénom de chaque élève dans l'évaluation, la correction je veux dire. » (Annexe 38, p. 78).

Nous tenons également à aborder quelques occurrences qui nous ont été communiquées sous cette même rubrique de l'aspect relationnel entre l'enseignant et les enseignés.

Pour ne pas conclure

Toutes ces questions et d'ailleurs bien d'autres nous amènent à soulever plusieurs questionnements sur la nécessité de revoir les méthodes et programmes d'enseignement du français dans le secondaire de telle sorte qu'ils répondent aux besoins réels des enseignants et encore plus des apprenants. En effet, si les enseignants trouvent en la didactisation une alternative pour s'inscrire dans la logique de la différenciation pédagogique afin d'ajuster l'enseignement en fonction des divers besoins et caractéristiques individuelles des élèves, de manière à ce qu'ils puissent tous poursuivre des objectifs communs et développer leur plein potentiel (Leroux et Paré, 2016), qu'en est-il de sa réalisation lorsque les niveaux des apprenants sont considérablement hétérogènes ? La didactisation reste tout compte fait un moyen parmi tant d'autres pour remédier aux lacunes des apprenants. Cependant, il reste à savoir si la différentiation pédagogique ne devrait pas être pratiquée autrement, c'est-à-dire sur la base de la répartition des apprenants en groupes suivant leurs niveaux de langue.

Nous ne pouvons mieux dire pour ne pas clôturer cette partie que ce que Marguerite Altet a avancé sur l'essence du travail enseignant :

> « Ce qui fait la spécificité des tâches d'enseignement c'est qu'elles couvrent deux champs de pratiques différentes mais interdépendantes : d'une part, celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par les élèves, domaine de la Didactique. Et d'autre part le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en Savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des

conditions d'apprentissage adaptées, domaine de la Pédagogie. » (Altet, 2001, p. 32)

III. 08. 02. 02. 02. 02. La gestion des moyens et des ressources pédagogiques

Les moyens et ressources pédagogiques occupent dans le contexte actuel de l'enseignement-apprentissage une place de plus en plus prépondérante surtout que le recours aux TICE est proportionnellement grandissant à mesure que ces nouvelles technologies s'affûtent sans cesse pour être toujours au service du métier d'enseigner. Ces moyens sont considérés au regard de la didactique professionnelle comme des artefacts dont les enseignants se servent afin de faciliter l'enseignement-apprentissage du français. En effet, la didactique professionnelle porte son attention sur l'analyse du processus d'exécution des tâches prescrites, mais elle accorde également une importance particulière aussi bien à l'activité du sujet qu'aux conditions et situations dans lesquelles l'activité se déploie « C'est ce que nous avons appelé à partir de Winnicott, le donné, matériel et objectif des situations. » (Mayen, 2001, p. 60). Aussi l'approche historico-culturelle de la théorie de l'activité propose différents concepts et outils pour penser la relation à l'activité. Son principe est que toute action humaine est nécessairement située dans un contexte physique et social, et médiatisée par des artefacts (objets culturels telles les machines) (Ergestöm, 1987).

En mettant le cap maintenant sur l'étude des moyens et ressources mobilisés par nos informateurs dans les différentes activités d'enseignement du français, nous trouvons que ces moyens sont essentiellement utilisés en relation avec trois classes de situation : l'orientation des apprenants dans l'utilisation de leurs ressources, l'utilisation des ressources dont disposent l'enseignant et le recours aux TICE dans certains types de séances.

Pour ce qui est de l'orientation des apprenants dans l'utilisation des ressources pédagogiques, nous précisons qu'il s'agit majoritairement des nouveaux débarqués dans le secondaire : « les élèves de 1re année secondaire arrivent en classe ne sachant même pas comment utiliser le cahier. » (Annexe 22, p.41). En effet, il se trouve que dans certains cas, ces apprenants n'ont pas une idée claire de comment organiser leur cahier, ni comment procéder au recopiage des cours. Les avis des enseignants sont très divergents au point de susciter des polémiques dans certains cas extrêmes. Pour certains enseignants, il est nécessaire que les apprenants aient deux cahiers pour le français, l'un pour les cours et l'autre pour les exercices. Les enseignants détracteurs de cette idée arguent que les articles scolaires coûtent cher de nos jours et que demander aux apprenants plus d'un cahier, ne serait qu'un fardeau de plus à leurs parents. Nous

trouvons par conséquent que l'activité de gestion de classe est une activité très délicate à l'analyse dans la mesure où les situations qu'elles comportent ont des ramifications de toutes sortes à l'instar de celle que nous venons d'évoquer. Cependant, ce n'est que grâce à l'analyse de cette activité que de telles ramifications aient pu être mises en évidence. La question que l'on pourrait soulever serait par conséquent celle de savoir si en tirant au clair les failles dont souffre l'école algérienne de nos jours, des mesures seraient prises par les autorités compétentes afin d'y mettre fin et réorienter ce faisant le débat vers des questions plus essentielles qui concernent l'avenir de l'école algérienne et les moyens nécessaires de la faire progresser.

En revenant maintenant à l'utilisation du cahier, nos informateurs trouvent nécessaire de montrer aux apprenants la manière dont ils aimeraient qu'ils l'organisent et ce vers tout le début de l'année afin de ne pas perdre assez de temps là-dessus en évitant de refaire cela à chaque fois que les apprenants le leur demandent : « au début du projet on met l'intitulé du projet en pliant la page » (Annexe 22, p.41).

Le deuxième point concerne ici l'utilisation des ressources dont dispose l'enseignant et qui peuvent parfois faire l'objet de remarque des inspecteurs, nous parlons ici du tableau plus précisément. En effet, les propos que nous allons rapporter nous font savoir que l'utilisation judicieuse du tableau contribue à l'organisation de l'activité d'apprentissage des apprenants de telle sorte qu'elle leur permet d'être mieux bronchés et de mieux travailler sur les invariants opératoires de leurs tâches langagières comme sur les inférences qui puissent s'y introduire. En voici le propos qui s'y rapporte : « C'est l'inspecteur qui m'a montré son utilisation, il m'a dit qu'il faut mettre l'intitulé du projet, la séquence, etc à droite, le milieu c'est pour l'explication, et la gauche c'est pour corriger les erreurs des élèves et leur écrire le sens des mots difficiles. » (Annexe 22, p.42).

Nous arrivons maintenant au dernier point qui concerne le recours de certains enseignants aux TICE pour mieux expliquer leurs cours. Ces derniers font usage de leurs gadgets électroniques afin de surmonter quelques situations de blocage causées par les mots difficiles : « J'utilise aussi ma tablette pour expliquer à mes élèves le sens des mots difficiles, je leur montre des images, comme le mot « faîte de toiture », vous voyez, vous connaissez c'est quoi ? Non, donc quid des élèves ? Mais si je leur montre ça, c'est très pratique vous voyez ! » (Ibid., p.42).

Le point de vue de la didactique professionnelle sur la relation existant entre l'utilisation des différentes ressources pédagogiques dont les TICE, vues alors comme des artefacts, avec la nature même du travail enseignant, consiste à dire que la régulation des tâches assignées aux

enseignants, se fait de l'extérieur mais « avec obligation de décider et de choisir, dans un cadre de dépendance. » (Pastré, 2012). Autrement dit, c'est à l'enseignant de savoir gérer l'écart existant entre les moyens dont il dispose et les résultats auxquels il devrait arriver. À partir du moment donc où les buts de ces tâches sont fixés de l'extérieur, et qu'il incombe aux enseignants de trouver les modalités efficaces pour les atteindre, nous avons trouvé chez certains de nos informateurs une de ces modalités, mais qui ne peut pas être mise en pratique par tous les autres. Cela concerne plus précisément les enseignants qui se procurent par leurs propres moyens financiers des vidéos projecteurs par exemple et des haut-parleurs surtout pour l'enseignement des séances de compréhension de l'oral.

Nous tenons par ailleurs, à la fin de cette partie, de faire part de l'insatisfaction de nos informateurs et leur indignation à cause du manque qu'ils ont qualifié de « cruel » (Annexe 27, p.53 de ressources parfois rudimentaires, mais aussi leur dénonciation de quelques actes de vandalisme à l'intérieur même des établissement scolaire, perpétrés par certains apprenants, des actes qui ne cadrent aucunement avec l'éducation.

Il est également fait mention à ce niveau, des ressources dont devrait disposer l'enseignant afin de mieux organiser son travail et ne pas se perdre dans tous les éléments à enseigner aux apprenants. Nous citons donc et très essentiellement, le cahier-journal, un carnet de notation (utilisé surtout dans l'évaluation continue des apprenants), la progression annuelle et les programmes officiels.

III. 08. 02. 02. 02. 03. La gestion de l'espace

Entendue comme une composante artefactuelle (Rabardel, 1995), l'espace classe, ou encore l'espace pédagogique, est défini comme « une place où se déroulent des interactions visant l'acquisition de connaissances et compétences avec le concours d'individus liés par une relation complémentaire d'enseignant et apprenants. » (Dargere, 2014). L'on peut comprendre d'après cette définition, que toute opération d'aménagement, de décoration, etc. de cet espace, devrait être effectuée au service du processus d'enseignement-apprentissage.

En outre, l'espace pédagogique représente l'endroit dans lequel sont mises en scène les différentes actions de la co-activité entendue comme l'ensemble des tâches exécutées afin de réaliser les objectifs pédagogiques fixés pour chaque séance de cours, mais aussi pour atteindre les finalités du système éducatif : « l'espace pédagogique a trait à l'enseignement, à la transmission de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être, bref à la communication d'informations auprès d'un public déterminé : les apprenants. » (Ibid.) Nous partageons à cet

égard le positionnement de Bampi (2022, p. 07) soutenant que l'espace classe est un artefact contenant dont les caractéristiques architecturales sont au service de la concrétisation du projet pédagogique.

En ce qui concerne les avis de nos informateurs sur cette question, nous tenons à préciser que très peu d'entre eux nous ont partagé leurs pratiques de gestion de l'espace. En effet, la plupart des informateurs auxquels nous avions demandé si par exemple ils s'adonnaient à la décoration de leurs classes, nous ont confié ne pas y contribuer, et ce en dépit du fait qu'ils aient conscience de son importance : «. Et en parlant des couleurs donc même le choix des couleurs avec lesquelles ont repeint les murs de la classe, de l'école, etc., ça a un rôle très important.» (Annexe 22, p. 42). Et pour ce qui est des raisons de cette abstention, il se révèle qu'elles sont toutes fondées sur l'inexistence de créneaux temporels devant être dédiés à l'embellissement et à la décoration des salles de classe : « on peut pas non, y a pas assez de temps, la priorité c'est le programme ». (Annexe 28, p. 57).

Les seules données que nous avions pu recueillir là-dessus se limitent à l'aménagement de la disposition des tables des apprenants. En effet, cette opération est pour nos informateurs une mesure préventive du bruitage et du bavardage pouvant se produire si les tables des apprenants sont très proches les unes des autres. C'est pourquoi que leur injonction va dans le sens de dire que dès le début de l'année, il importe d'espacer les rangs et les tables afin qu'il y ait moins de contact entre les apprenants. Il faut surtout veiller à ce que cela soit maintenu lors de chaque séance de travail.

Par ailleurs, nous n'avions eu qu'une seule enseignante qui nous a confié que l'aménagement de ses salles de classe et leur décoration faisaient naturellement partie de son travail ; outre le fait qu'elle puisse avoir une fonction symbolique contribuant au renforcement de ses relations avec ses apprenants et à leur implication dans l'apprentissage.

Nous trouvons pour notre part que l'intervention de l'enseignant sur les dimensions physiques de l'espace classe, puise ses origines dans son identité professionnelle, à travers notamment la composante représentationnelle de cette identité. C'est-à-dire que l'enseignant procède à de telles actions selon la façon dont il se représente son espace de travail. Nous nous permettons d'émettre cette affirmation en nous basant surtout sur le point de vue de cette enseignante, qui nous a d'ailleurs confirmé que pour sa part, le métier d'enseignant se vit pleinement à travers toutes les strates qui le composent : « l'enseignement c'est ma vie, c'est mon être, tout mon être » (Annexe 21, p. 39). Une telle vision de ce métier nous renseigne d'ailleurs sur le fait que

toutes les composantes de l'identité professionnelle de cette enseignante sont plutôt des composantes positives et recouvrent plusieurs champs d'intervention de ce travail jusqu'à couvrir celui qui concerne l'espace physique de son travail, de telle sorte qu'il ne lui est pas possible d'exercer ce métier sans que le lieu de son exercice ne soit aménagé ni décoré.

En outre, la prise en charge de l'aménagement de l'espace classe lui permet de transmettre à ses apprenants l'image d'une enseignante professionnelle, car elle leur communique implicitement, l'importance de certaines règles de classes allant dans le sens d' « une configuration de relations intersubjectives et interdépendantes » (Dargere, 2017).

Les apprenants qui ont procédé à l'embellissement de leurs salles de classe, nous ont affirmé que la décoration de leur classe, outre le fait qu'elle leur donne un sentiment d'appartenance à cet espace les implique davantage dans leur apprentissage.

Pour d'autres enseignants, l'aménagement de la salle de classe se résume uniquement à l'aménagement des tables suivant le type de séances qu'ils ont à faire. Ainsi, ils procèdent par exemple à répartir les apprenants en petits groupes lorsqu'il s'agit de négocier chaque projet d'étude, ou lorsqu'il s'agit de réaliser des productions écrites surtout quand ils jugent que ce travail de rédaction ne peut pas être fait individuellement. Ils misent alors, dans une perspective de pédagogie coopérative, sur l'entraide entre les apprenants. Ainsi, il est à mentionner que dans le cas des séances les plus ordinaires lorsqu'il est question de la disposition des tables en « style U », il faut veiller à espacer les tables afin de réduire le contact entre les apprenants, et ainsi réduire le bruitage pouvant résulter du rapprochement des apprenants. Changer la place des élèves qui bavardent beaucoup.

Tout compte fait, nous jugeons très nécessaire de prendre l'espace de classe en considération afin de repenser le travail enseignant surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement des langues étrangères. En effet, notre vision de cet espace en relation avec la réussite du processus d'enseignement-apprentissage se conjugue avec celle de Dargere (2014) :

> « L'espace pédagogique possède des caractéristiques particulières puisque tout concourt à créer les conditions de l'enseignement – apprentissage ; tout est pensé, prévu, organisé pour que l'interaction pédagogique se déroule. Le temps, l'institution, l'interaction, (son discours son script, sa finalité), les statuts et les rôles qui s'imposent aux participants, concourent à élargir le cadre de l'espace pédagogique, à le ritualiser, à le symboliser. »

Cette même vision de l'espace pédagogique se trouve partagé par nos informateurs. En effet, des propositions nous ont été faites dans le dessein de spécifier l'enseignement des langues étrangères par rapport à l'enseignement des autres matières, à travers surtout l'aménagement de laboratoires spécifiques à l'enseignement des langues étrangères. Cette question se recoupe d'ailleurs avec celles de la gestion des ressources pédagogiques.

III. 08. 02. 02. 02. 04. La gestion du temps

La gestion du temps est l'une des composantes fonctionnelles de la gestion de classe qui pourrait être étudiée en étant envisagée sous deux principaux axes : la gestion du temps d'enseignement ou bien institutionnel alloué par les décideurs à chaque programme d'études ; et le temps didactique qui peut être défini comme « l'ensemble des événements didactiques permettant la diffusion des connaissances dans la classe. » (Chopin, 2006, p. 30).

L'enseignant est donc appelé à diffuser ces connaissances en fonction du volume horaire alloué à sa matière. Ce disant, nous pouvons déduire qu'une bonne gestion du temps didactique est essentiellement tributaire d'une bonne répartition des projets d'études, mais aussi de leur adaptation aux apprenants. En effet, l'enseignant est censé enseigner à ses apprenants plusieurs projets d'étude pendant plusieurs séances de travail qui s'étalent sur toute l'année scolaire et dont chacun est délimité dans le temps : « faire classe signifie également gérer la succession des activités et des temps (de classe) dans la journée, voire dans la semaine : durée et alternance des leçons et exercices, emploi du temps » (Dargere, 2014, p. 9)

Mais n'oublions pas que la diffusion de ces connaissances est accompagnée, sous l'angle de la co-activité, de toute une série d'épisodes relationnels avec les apprenants. Ceci dit, nous sommes appelé à mieux décortiquer les liens entre le volet didactique et le volet relationnel (pédagogique) afin de mieux comprendre la gestion de cette composante fonctionnelle.

Pour ce faire, nous nous référons aux travaux de Tochon (1989) sur le paramètre temps de l'activité enseignante. Ce dernier précise que l'enseignant est appelé à gérer deux versants étroitement liés : « le fait pédagogique qui concerne l'organisation de la relation sociale aux connaissances et la gestion du groupe-classe. ». Ce premier versant se déroule dans « le temps synchronique » de l'enseignement. Le deuxième versant concerne le fait didactique qui est de l'ordre de la « diachronie » du temps fictif de l'anticipation des contenus. Cela veut dire que la relation de l'enseignant avec ses apprenants se déroule en continu durant toute l'année scolaire : elle s'inscrit dans le temps synchronique, mais l'enseignement de n'importe quel objet d'étude, est, lui, délimité dans le temps : c'est le temps diachronique. L'association de ces deux

axes temporels est désignée alors par le « double agenda de l'enseignant » (Leenhardt, 1986). En effet, dans ses pratiques de classe, tout enseignant remplit deux fonctions complémentaires qui recouvrent des types de tâches différentes :

1) Une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus : elle se rapporte essentiellement aux objets de savoir dont l'on ne parlera ici que brièvement puisque nous allons l'aborder plus en détail dans le point suivant.

2) Une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements en classe : il est compris dans cette deuxième fonction tous les aspects organisationnels de l'activité d'apprentissage des apprenants y compris leur motivation à apprendre le français, mais aussi tout ce qui a trait à l'utilisation des ressources pédagogiques : « On perd beaucoup de temps à leur montrer ce qu'ils devraient faire. Écrire sur la marge ou non, etc » (Annexe 22, p.41)

Dans cette partie de l'analyse de l'activité de gestion de classe prise par sa composante fonctionnelle « la gestion du temps », nous faisons appel, comme dans les parties précédentes, à la dimension productive de la conceptualisation dans l'action, mais aussi à sa dimension constructive (Habboub, Lenoir, Desjardins, 2012, p. 26) en tant que conceptualisation sur l'action. En effet, la dimension productive renvoie dans ce sens à toutes les actions effectuées par le professionnel pour transformer la situation de travail ; quant à la dimension constructive, elle signifie que le professionnel peut encore développer ses compétences dans et par l'activité de travail. Il en ressort par conséquent qu'à travers l'analyse des techniques utilisées par les enseignants dans leur gestion du temps, nous serions capables à élucider les secrets d'une meilleure répartition du temps didactique.

L'articulation de ces deux volets en vue d'une gestion optimale du temps didactique se fait de manière fonctionnelle en ce sens que les actions de l'enseignant devraient être effectuées en vue de faire progresser les apprentissages. N'écartons pas alors le fait que ces opérations sont parfois extrêmement compliqués et requièrent des types très diversifiés de savoir-faire qu'il devient très difficile d'en élucider la base de données cognitive, c'est pourquoi nous allons prendre le facteur temps comme concept pragmatique, en nous situant du point de vue de l'activité enseignante, afin d'y voir les différentes façons de régulation des situations-problèmes et d'en mieux restituer le fonctionnement. Ce concept pourrait être formulé comme suit : « l'écart entre le temps institutionnel et le temps didactique » dont les causes pourraient être de plusieurs origines.

De façon générale, nous pouvons considérer que les différentes manières de réguler les situations-problèmes liées à ce concept pragmatique reposent essentiellement, du point de vue de l'activité enseignante, sur plusieurs variables que nous exposerons ci-dessous.

Pour commencer, nous allons nous baser sur l'analyse des propos de l'un de nos informateurs, qui recouvrent quelques variables essentielles du concept pragmatique choisi par rapport à cette composante fonctionnelle de la gestion du temps didactique. Ces propos consistent à dire que : « il faut être ponctuel, bien préparé avant la séance pour savoir quoi faire exactement. » (Annexe 38, p.77). Il va de soi que la ponctualité de l'enseignant est l'une des qualités qui lui permettrait de réussir son travail mais à la condition qu'elle touche à tous les aspects de son travail et à l'intérieur de l'établissement scolaire, et à l'extérieur surtout lorsqu'il s'agit de la préparation des fiches pédagogiques. D'ailleurs, il y a été fait mention, dans ces mêmes propos.

La ponctualité devrait donc faire partie du répertoire cognitif de l'enseignant, mais lorsque nous en venons aux autres aspects, encore plus proches de la gestion didactique, il se trouve qu'elle est constituée de deux principales étapes. Étant donné que le temps didactique se joue principalement sur les savoirs et compétences à transmettre aux apprenants, mais aussi sur les performances des apprenants, il est par conséquent indispensable que ces objets soient adaptés à leur niveau de performances.

Lorsque nous avons demandé à ce même enseignant comment il faisait pour savoir quoi faire en classe pour gérer son temps didactique, sa réponse était de dire : « donc on a une heure de cours, disons compréhension de l'écrit. Faut pas proposer aux élèves des textes difficiles, faut choisir des textes adaptés au niveau moyen des élèves. La même chose pour les questions, faut choisir des questions abordables. » (Ibid., p.77).

La première remarque à pouvoir faire sur la gestion du temps didactique c'est que l'enseignant est censé proposer à ses apprenants des supports pédagogiques écrits, audio, ou audio-visuels qui soient adaptés à leur niveau de langue, et cela devrait s'appliquer à son discours didactique également. Néanmoins, cette mesure ne saurait être praticable qu'à la condition d'avoir déjà procédé à l'évaluation diagnostique du niveau réel des apprenants par rapport aux compétences communicatives et aux situations de communication propre à chaque projet pédagogique.

En outre, il est recommandé aux enseignants de demander à leurs apprenants de faire les préparations nécessaires à chaque fois que le besoin se fait sentir, car le temps d'apprentissage n'est pas non plus limité aux heures de classe uniquement.

Si donc le facteur temps est pris ici pour concept pragmatique sur lequel repose la succession des activités d'enseignement-apprentissage, il n'en demeure pas moins que le choix de ces activités devrait être intelligible. En effet, la prise en considération des caractéristiques objectives de la situation d'enseignement-apprentissage surtout celles qui concernent le niveau des apprenants restent le repère essentiel servant pour le choix de ces activités en fonction du niveau de leur difficulté par rapport au niveau général du groupe-classe.

Nous allons ensuite procéder à l'analyse d'une autre technique de gestion du temps d'enseignement, qui nous a été communiquée par une autre enseignante. En considérant que les tâches attribuées aux enseignants sont multiples et portent essentiellement sur le suivi de la progression que font les apprenants dans chaque projet d'étude, il devient parfois difficile aux enseignants de superviser les cahiers des apprenants. Cette enseignante profite alors des moments où les apprenants sont en train de recopier le cours pour faire le tour des tables et vérifier leurs cahiers : « […] Et moi entre-temps, je passe entre les cours les rangs pardon pour corriger » (Annexe 26, p.51). Mais avant de procéder à l'analyse de cette technique, nous aimerions juste rapporter un fait qui concerne cette opération lors des CAPES. En effet, certains enseignants négligent la vérification des cahiers de leurs apprenants et lorsque leur examen de CAPES s'approche, ils se retrouvent face à une pile de cahiers à corriger dans l'urgence, ou face à l'interdiction aux élèves n'ayant pas organisé et écrit leurs cours d'assister au cours, le jour de cet examen !

En revenant maintenant à la technique de cette enseignante, nous pouvons dire qu'elle nous renseigne sur l'identification « des principes organisateurs de la pratique » (Bru, 2004). En effet, nous avions eu besoin de recontacter cette enseignante pour un complément d'information afin de mieux comprendre pourquoi elle procède de cette manière pour gérer le temps et s'il n'y avait pas éventuellement d'autres motifs derrière le fait justement de profiter de ces instants pour vérifier les cahiers de ses apprenants. Il s'est avéré alors que cette action contribuerait également au maintien de son autorité car d'après elle : « les apprenants ont besoin d'être surveillés en permanence, parce qu'il y a des élèves qui n'écrivent pas s'ils se sont pas surveillés et puis ça renforce mon autorité et mon sérieux » (Ibid., p.51).

L'agir professionnel de cette enseignante nous livre quelques pistes de réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité des apprenants. En effet, cette enseignante nous a bien précisé qu'il n'y avait que quelques apprenants qui ne recopiaient pas les cours, mais dans la foule, cela rend la tâche de contrôler leur activité d'apprentissage un peu délicate si de telles actions ne sont pas faites.

Rappelons à cette occasion qu'un enseignant professionnel, vise la réussite de tout le groupe-classe sans distinction aucune.

Nous pouvons également citer quelques tours malveillants utilisés par certains apprenants pour faire perdre du temps à l'enseignant et aux autres apprenants. En effet, d'après l'un de nos informateurs, il arrive des moments où quelques apprenants déplacent les tables et les chaises de leur classe vers d'autres classe, surtout pendant les récréations et lorsque l'heure du cours arrive, ils demandent à l'enseignant de sortir ramener des tables et des chaises en faisant le tour du lycée pour perdre le maximum de temps. Nous nous demandons alors ce qu'il faudrait faire afin d'éviter de tels fléaux et si ce n'est pas à l'administration d'intervenir afin de les contrer.

III. 08. 02. 02. 02. 05. Les Sanctions et les punitions

Les avis de nos informateurs sont très divergents sur ce point qui concerne les punitions et les sanctions, et ce, peut-être en raison même de la nature très complexe du travail enseignant et du foisonnement des modèles opératifs des enseignants. De plus, les travaux qui ont été tout particulièrement menés sur ce sujet nous permettent de dire que l'analyse de l'activité de nos informateurs sur ce point spécialement, serait plutôt contre-productive. En effet, il se trouve d'après la conclusion à laquelle Benkhaled (2018), est arrivé à l'issue de sa recherche sur l'Autorité Éducative : entre représentations et pratiques effectives, que l'analyse du travail enseignant sur ce point s'oppose à l'un des principes majeurs de la didactique professionnelle de la conception des formations professionnelles stipulant qu'il serait contre-productif de former des professionnels à des situations de travail qu'il serait préférable d'améliorer sans pour autant les intégrer dans la formation des enseignants. La conclusion à laquelle est arrivé ce chercheur par rapport à ce point tout particulièrement, est formulée comme suit :

> « Il nous parait dans ce sillage, que la tâche de l'enseignant en ce qui concerne l'autorité et les moyens de gestion de la classe serait une tâche très discrétionnaire : en effet, on exige à l'enseignant de rétablir la discipline au sein de ses classes (qui, la plupart du temps sont surchargées) sans pour autant l'outiller de moyens d'action ou des pistes efficaces pour installer son autorité, l'exercer , maintenir la discipline et gérer convenablement l'atmosphère de sa classe. » (Benkhaled, 2018, p. 112).

Il est à comprendre de cette conclusion que les enseignants ont besoin de plus de moyens d'action afin d'arriver à une gestion optimale des groupes-classes. Cette conclusion rejoint d'ailleurs les résultats que nous avons pu dégager surtout à travers l'analyse du contexte de travail de nos informateurs où il était essentiellement question de l'amélioration des conditions

de travail des enseignants à travers notamment une analyse complète de leur contexte de travail. Tout bien considéré, nous allons tenter quand même d'analyser les techniques de punition et de sanctions utilisées par nos informateurs pour soit prévenir ou soit contrer les comportements plus ou moins perturbateurs ou malveillants de leurs apprenants.

Les premiers propos par lesquels nous aimerions commencer cette analyse sont les suivants : « Moi en fait oui c'est de faire des sanctions exemplaires pour que les autres ne refassent pas les mêmes erreurs puisqu'ils savent ce qu'il leur, pardon // les attend. » (Annexe 10, p. 52). Lorsque nous avons demandé à ce même enseignant des exemples, sa réponse était de nous dire que ces sanctions étaient choisies selon la « bêtise » ce qui confirme encore une fois le foisonnement des situations de travail avec l'humain, leur singularité et la difficulté de les normaliser : « bon c'est selon la bêtise qu'on fait. Et généralement je préviens ces bêtises en instaurant un règlement, etc. Je peux enlever des points de l'évaluation continue comme je peux traduire en conseil de discipline voilà. » (Annexe 27, p. 52).

Les sanctions et les punitions devraient être faites en fonction du règlement intérieur que l'enseignant a établi au début de l'année, mais aussi en fonction du cadre législatif qui régit le fonctionnement de la vie de l'école. C'est la raison pour laquelle, tout enseignant devrait établir un règlement en fonction de ce qu'il voit le meilleur pour ses apprenants.

Cependant, nos informateurs ont tenu à formuler quelques précautions quant à la punition des apprenants : « Faut aussi éviter de mettre un zéro pour motif disciplinaire, l'élève voit ça comme une vengeance, en contrepartie, faut y aller sagement parce que ça peut arriver quand on annonce une sanction sous le coup de la colère, donc c'est à éviter aussi » (Annexe 31, p. 63). Cette précaution nous amène à parler de la professionnalité de l'enseignant qui ne devrait jamais abuser de son statut de maître en procédant à des actions punitives irrationnelles, car la professionnalité de l'enseignant concerne prioritairement sa rationalité (Vanhulle, 2013).

À noter qu'un autre témoignage a porté sur cette même précaution, ce qui démontre l'aspect professionnel de nos informateurs surtout sur les questions qui se rapportent à leur statut d'enseignant formateur : « […] Déjà où peut-on mettre un zéro ? Y a que l'évaluation continue et là la note est répartie ! Zéro pour la discipline oui, mais sinon faut parler à l'élève en aparté, s'il se redresse pas, faut convoquer ses parents ! » (Annexe 31, p. 63).

Quelques actions sont par contre à prescrire même si bon nombre d'enseignants les pratiquent : « Sinon je sors les élèves et cela a marché. Hada (ça) c'est le côté sévère », (Annexe 34, p.

68). De telles actions peuvent en effet avoir des conséquences graves puisque les apprenants sont avant tout sous la responsabilité de l'enseignant y compris ceux qui sortent de la classe.

Les sanctions et les punitions sont liées à l'autorité enseignante dont les points de vue sont très divergents : « enfin par exemple les punitions collectives sont à bannir » (Annexe 31, p. 62). Pour d'autres enseignants, il n'est même pas besoin d'arriver à la punition des apprenants si on arrive à les accrocher : « s'ils voient que vous savez de quoi vous parlez, que vous leur apportez des activités amusantes ou intéressantes, vous n'aurez pas besoin de faire de l'autorité. » (Annexe 33, p. 66).

III. 08. 02. 02. 02. 06. Les activités extrascolaires et les sorties pédagogiques

En arrivant à l'analyse des activités extrascolaires, nous avons trouvé qu'elle faisait écho à l'évolution du cadre théorique de l'analyse du travail qui a connu un saut qualitatif en passant de l'analyse des situations-problèmes et/ou des situations contextualisées (Vinatier, 2009) au pronostic de l'exécution de chaque tâche de travail pour en mesurer les résultats à la lumière des résultats de ce qui est réellement produit en se basant sur la composante «anticipation » du schème d'action. Son but est alors de développer des capacités cognitives basées sur des apprentissages qui ne portent pas uniquement sur le moment présent, mais qui sont projetés dans le futur. Cette évolution méthodologique était basée, selon Vinatier (Ibid.), sur à la fois l'analyse cognitive de ces situations de travail et l'explicitation :

- des principes explicatifs sur lesquels reposent les règles d'action à mettre en œuvre ou mises en œuvre ; la rupture entre théorie et pratique ;
- des relations de signification et/ou de détermination qui existent entre les différents éléments d'une même situation ;
- des règles d'action qui permettent de prévoir le résultat ;
- et des résultats effectifs ou attendus de l'action d'une opération.

C'est donc en nous appuyant sur l'ensemble de ces éléments que nous allons procéder à l'analyse des activités extrascolaires et des sorties pédagogiques qui, d'ailleurs font partie de l'agir professionnel de seulement quelques enseignants parmi tous ceux que nous avions interrogés. Les autres enseignant n'ont fait qu'exprimer leur indignation à cause de l'absence de ces activités de l'école algérienne : « pas que les sorties pédagogiques, les ateliers pour les élèves des filières techniques, les laboratoires pour les scientifiques, tout est parti » (Annexe 08, p.20). Cependant, la NAME précise bien que « l'organisation des sorties pédagogiques au

profit des apprenants » fait partie des tâches que devrait effectuer l'enseignant dans le secondaire, mais les modalités de l'exécution de cette tâche ne sont mentionnés dans aucun programme de formation initiale des enseignants, ni aucun programme de formation continue n'y est consacré. Ces constats que nous sommes en train de faire ne sont pas sans importance car si les décideurs attribuent comme tâche aux enseignants de faire bénéficier leurs apprenants d'activités extrascolaires, alors que les moyens et les modalités de leur exécution ne figurent pas dans les programmes officiels de la formation des enseignants, nous nous demandons comment ces enseignants pourraient assurer ces activités qui convoquent bien entendu plusieurs compétences professionnelles pour leur réussite.

L'analyse des différentes activités extrascolaires chez nos informateurs

Les enseignants formateurs qui nous ont partagé quelques-unes de leur expérience des activités extrascolaires ont également mis en valeur l'importance de ces activités dans la formation des apprenants surtout eu égard leur formation citoyenne qui ne peut, pour une large partie, être appréhendée dans les enclos de l'établissement scolaire pour la simple raison que cette formation a pour finalité l'intégration des apprenants dans la société. Les propos de nos informateurs portent ainsi sur le souci d'opérer une rupture entre la théorie et la pratique dans ce genre de formation : « […] elles contribuent à, elles permettent aux apprenants de pratiquer le français, pas que la théorie, vous voyez» (Annexe 25, p.49). Un souci qui va d'ailleurs dans le sens de l'interrogation de Spaccini (1995, p. 128) : « comment les enseignants ouvrent-ils la classe sur le monde extérieur ? »

Nous allons à ce stade évoquer deux expériences de deux enseignants qui tentent tant bien que mal d'assurer ce genre d'activité à leurs apprenants, mais seulement en ce qui concerne la mise en pratique des compétences communicatives de leurs apprenants par rapport à quelques projets pédagogiques.

Ces deux activités sont en relation avec deux projets pédagogiques intitulés respectivement « l'interview » et « le reportage touristique ». La première consiste à demander aux apprenants lors des deux séances de production de l'écrit et de l'oral, de réaliser des interviews réelles avec des personnes de leur choix et parfois c'est l'enseignant lui-même qui demande de l'aide à ses collègues pour faire ces activités à l'intérieur de la classe, afin de mieux pouvoir orienter ses apprenants. La deuxième activité est par rapport au projet pédagogique « le reportage touristique » où les apprenants bénéficient d'une visite touristique guidée durant laquelle ils réalisent des reportages touristiques audio-visuels.

Venons-en maintenant à l'analyse de la portée formatrice de ces activités sur le court et le long terme : D'abord en ce qui concerne leurs principes explicatifs. Ces deux activités ont essentiellement pour objectif de développer les compétences des apprenants dans des situations réelles de communication. Elles participent sur le plan institutionnel de la réalisation de la tâche « Organiser et animer des événements pédagogiques (sorties éducatives, sportives, culturelles, ...) pour les élèves »[71], qu'on peut trouver dans la NAME. Leur premier principe est alors en relation avec les nouvelles approches pédagogiques allant dans le sens de dire que « la pédagogie est autant vie qu'organisation » (Morandi, 2002).

Leurs principes peuvent également être fondés sur les préceptes de deux méthodologies d'enseignement des langues étrangères : l'approche communicative et la perspective actionnelle. Et puisque nous avons parlé du développement des compétences des apprenants, n'omettons pas de rappeler qu'une compétence est à la fois du savoir, du savoir-faire et du savoir-être et lorsque cela concerne le développement des compétences communicatives des apprenants, nous pouvons dire que leur mise en pratique dans des situations réelles de communication, leur permet de développer toutes les composantes de ces compétences. En effet, pour ce qui est de l'interview, les apprenants seraient capables à la fois, sur le plan du savoir, de mener des interviews, c'est-à-dire de savoir poser des questions pragmatiques conformément à leur situation de communication (en respectant les règles de politesse, et formulant des questions correctes, etc.). Et sur le plan du savoir-faire et du savoir-être, ils seraient capables d'adopter une posture convenable à ce genre d'activité, de maîtriser les aspects de la communication non-verbale et paraverbale (contrôle du ton, du sourire, etc.). L'apport très important de ces activités réside également dans le fait que les apprenants puissent développer leurs compétences sociales : « ça dépend parfois y a des élèves timides donc on les aide à surmonter ça » (Annexe 20, p.38). Pour le reportage touristique, les compétences communicatives à installer chez les apprenants s'étalent sur toutes les composantes qu'elles englobent surtout que les reportages réalisés par les apprenants, seront la réalisation d'une tâche langagière pragmatique produite dans une situation réelle de communication.

Ensuite, nous trouvons que les relations de signification de ces activités sont multiples car elles permettent de constituer un réseau de relations pragmatiques entre d'un côté, les objectifs et les finalités fixées pour chacune d'elle ; et d'un autre côté entre les moyens et les ressources mobilisés pour leur exécution. En effet, la modalité de réaliser les tâches langagières de ces

[71] La nomenclature algérienne des métiers et des emplois

deux projets permet aux apprenants de développer des compétences communicatives, mais aussi sociales, recouvrant tous les aspects de leur formation académique et citoyenne. Elle leur permet également de développer des schémas cognitifs pragmatiques, à mobiliser lorsqu'ils sont réellement confrontés à des situations pareilles de communication. Nous faisons allusion à la démarche de résolution des situations-problèmes prônée par l'approche par compétences.

Aussi, les règles d'action qui permettent de prévoir les résultats de ces activités correspondent à la composante « anticipations » du schème des acteurs de ces activités. En effet, leur exécution est fondée, sur le plan conceptuel, sur des schèmes d'actions relatives à ces mêmes activités et toutes les actions permettant leur réussite. Ainsi, ces anticipations sont toutes en relation avec les objectifs pédagogiques que les enseignants ont fixés pour chacune de ces activités, mais aussi en relation avec les finalités fixées derrière la formation citoyenne des apprenants. Nous pouvons les résumer par le choix du lieu à visiter, et la préparation d'une feuille de route afin d'organiser l'activité d'apprentissage.

Enfin, nous pouvons dire, selon les témoignages de nos informateurs, que les résultats effectifs de ces activités sont représentés par le développement des compétences communicatives et sociales des apprenants. Ces résultats ont principalement trait aux points suivants : la motivation des apprenants, le développement de leurs compétences communicatives en situation, la rupture entre théorie et pratique, etc. Cependant, nous n'avons pas eu l'occasion de mener des entretiens avec les apprenants ayant bénéficié de ces activités extrascolaires, pour mieux expliciter nos résultats sous l'angle de la co-activité.

III. 08. 02. 02. 02. 07. Le travail humanitaire et l'entrepreneuriat social

Le travail humanitaire dont il est question ici, concerne les activités humanitaires faites par quelques enseignants en collaboration avec les apprenants afin de leur offrir une vision plus large des perspectives les attendant, en contribuant ainsi à la formation des citoyens de demain comme fixé par les finalités et missions de l'école. Ce travail se fait également pour venir en aide aux apprenants nécessiteux. La relation enseignant enseignés ne se trouve dès lors plus limitée à la simple transmission de savoirs et de connaissances, mais elle en va bien au-delà en recouvrant le côté humain de ce métier de l'humain.

Les enseignants qui s'adonnent à ce genre d'activité se différencient des autres par le fait qu'ils sont arrivés à un moment donné de leur vie à construire des schèmes d'action relatifs à ce genre de situation. En effet, ces schèmes d'action sont en étroite relation avec la composante représentationnelle de l'identité professionnelle de chaque enseignant, une composante qui se

construit tout au long de sa vie. C'est ainsi d'ailleurs pour l'un de nos informateurs, qui nous a affirmé ne jamais se passer de ce genre d'activité puisque, lycéen et dans le besoin, l'une de ses enseignantes n'a pas lésiné sur aucun effort pour lui venir en aide financièrement : « et aujourd'hui encore, je viens en aide aux nécessiteux en organisant des cotisations avec les enseignants. » (Annexe 33, p. 66). Le vécu personnel de chaque enseignant, entendu ici par sa biographie sociale (Dubar, 2004), contribue à la formation d'abord d'une certaine vision de son métier et ensuite des schèmes d'action devant s'y intégrer.

Nous pouvons dire par conséquent que quelle que soit l'origine de la formation de ces schèmes d'action, mais elle participe de la construction des concepts pragmatiques nécessaires à la régulation des situations-problèmes pouvant résulter de l'inconscience des apprenants par rapport aux études ou à leur rôle dans la société. Et nos informateurs de nous affirmer que leur objectif principal est de faire prendre conscience aux apprenants de l'importance des études, mais aussi de tenter de les former à la citoyenneté et aux valeurs et principes qu'elle véhicule. D'ailleurs, nous pouvons également faire mention du point de vue de la didactique professionnelle sur l'avenir de ce métier vis-à-vis de toutes les mutations auxquelles le monde actuel assiste. En effet, Mayen y fait référence à juste titre en disant que tous ces changements ont le pouvoir d'affecter « les situations de travail de deux manières :

- les enseignants doivent faire face aux difficultés des élèves dans le cadre des buts et des conditions qui leurs restent assignées ;

- « ils doivent aussi se mettre à de nouvelles tâches, entrer dans de nouveaux dispositifs, supposant de nouveaux modes de pensée et d'action, supposant de se situer autrement dans leur travail : tutorat, suivi individuel, aide individualisée, soutien en petits groupes, etc. » (Mayen, 2012)

D'un point de vue de la didactique professionnelle, nous pouvons dire pour conclure que la formation des apprenants aux objectifs pédagogiques fixés surtout par rapport au développement de leurs compétences communicatives en français, et leur formation citoyenne requiert d'allouer une plus grande partie à leur formation pratique à travers toutes les activités extrascolaires que nous avions vues jusqu'à présent, mais aussi à travers leur implication dans des activités d'ordre humanitaire afin de développer leur sens de la citoyenneté. Il en va dans ce sens que les spécialistes du domaine de l'éducation préconisent d'asseoir la réforme des systèmes éducatifs à l'ère actuelle sur une nouvelle vision des objets d'enseignement qui

devraient désormais relever avec une variation d'intensité, des missions de socialisation et d'instruction. » (Habboub, Lenoir & Desjardins, 2012, p. 18).

Nous pouvons dire dans cette même veine que la volonté de certains enseignants de repositionner leurs pratiques enseignantes dans le but de revaloriser leur métier à travers notamment le recours à des stratégies et méthodes novatrices, mais également à travers des actions d'intervention sociale et humanitaire font que ces pratiques fournissent des pistes de réflexion aux décideurs afin de mener une réforme du système éducatif basée sur un projet de société et des finalités et objectifs à long terme. Une telle réforme est susceptible d'inscrire les enseignants et les apprenants futurs citoyens dans une dynamique de développement social et citoyen, faisant d'eux des acteurs de changement et non uniquement des prestataires de service. la prévention des dérégulations

À travers l'étude des stratégies mises en œuvre par nos informateurs pour la prévention des imprévus et des dérégulations pouvant survenir au cours de l'exercice de leur métier, nous aimerions mieux en élucider la nature afin de repérer les points les plus propices à la réduction de la fréquence de leur survenance. Pour la didactique professionnelle, les imprévus dans l'organisation interne des activités de travail reflètent la proportion de variabilités des activités de travail, le reste de cette organisation étant composé de leur invariance.

Si maintenant nous projetons ces considérations théoriques sur l'organisation de l'activité enseignante, nous pouvons dire que sa part de variabilité est représentée par les deux pôles de la co-activité d'enseignement-apprentissage dont les caractéristiques objectives sont en harmonie avec les tâches qui leur sont attribuées et que le contexte de l'exécution de ces tâches est fait de conditions favorables au travail. Pour le reste, tout ce qui fait défaut aux caractéristiques objectives de la situation relèverait de la partie des variabilités. Une telle lecture de l'organisation de l'activité du travail nous permet de comprendre une situation de travail qui «revient donc à repérer les éléments instables ou variables et les éléments stables ou invariants qui permettent l'ajustement du praticien aux contraintes situationnelles. » (Clauzard, 2022).

Nous allons donc nous baser sur ce principe afin d'analyser les différents aspects instables de l'activité enseignante pour voir comment il serait possible de les prévenir. Pour ce faire, nous allons les répartir en plusieurs catégories, selon qu'ils concernent l'enseignant, les apprenants, ou d'autres éléments extérieurs.

Pour ce qui concerne l'enseignant, ce dernier devrait être préparé au mieux qu'il puisse pour éviter toute mauvaise surprise surtout en ce qui concerne l'élaboration des fiches pédagogiques

et leur adaptation aux performances des apprenants, et la disponibilité des ressources pédagogiques. En effet, l'enseignant devrait avoir le maximum de contrôle sur son activité d'enseigner sinon il pourrait en résulter plusieurs imprévus. Garder par exemple des copies des fiches pédagogiques et d'autres documents nécessaires à l'enseignement se révèle être très pratique dans certaines situations : « Garder des copies d'examen, de devoir, de cours de préparation pour les imprévus parce que parfois on oublie nos affaires » (Annexe 26b, p.51). Aussi, la connaissance de la législation scolaire permet à ce dernier d'agir conformément au règlement en place et même de recadrer les comportements des apprenants suivant ce même règlement. Nous avions vu en effet que de graves évènements peuvent survenir rien parce qu'un enseignant a laissé un apprenant sortir pendant le cours parce que ce dernier l'a fait pour aller se venger de son ami. C'est pourquoi que la bonne préparation de l'enseignant lui permet non seulement d'éviter des imprévus, mais aussi de les maitriser au cas où ils surviennent. L'un de nos informateurs a avancé à ce propos que : « quand on a une certaine connaissance du législatif, on a forcément après une certaine confiance en soi parce qu'on est sûr dès lors, on est sûr d'agir un cadre éthique. » (Annexe 38, p.35)

Certaines dérégulations ont pour sources les comportements naïfs des enseignants, tout simplement parce qu'ils n'ont pas été mis dans certaines situations de travail pour en connaître les ficelles et avoir des schèmes d'action là-dessus. En effet, cette catégorie d'enseignants considère que ce métier étant un métier de l'humain, il est impératif de gagner la sympathie de leurs élèves ! Par conséquent, ils essaient de les satisfaire par être gentils en pensant que s'ils leur refusent quelque chose, ils les blesseraient : « Je faisais tout pour arranger les élèves, pour me faire aimer, et ça c'est une grave erreur que j'ai faite parce que ça a instauré une certaine indiscipline dans mes classes. » (Annexe 27, p.53). Cependant, cela pourrait mener à des indisciplines et avoir l'effet inverse au cas où l'enseignant, conscient que ce qu'il a fait ne devait pas être fait, essayerait de changer de comportements en devenant plus strict et plus intransigeant. Savoir faire la part des choses est ici l'idéal !

La suite des propos de ce même enseignant nous renseigne davantage sur quelques points qu'il ne faudrait jamais autoriser aux élèves :

> « […] Avec le temps, je m'imposais. Par exemple, je permettais les retards, mais après je ne les permettais plus. […] Je laissais les élèves se lever pour ramener des trucs chez leur camarades, mais après je ne le permettais plus. Ça peut sembler bizarre, voire cruelle pour les élèves, mais pour eux c'est ça un bon enseignant,

c'est celui qui les laissent libres, oui mais au détriment de sa santé. Croyez-moi que avec le temps c'est mortel. » (Ibid., p.53)

Il y a également un autre point très important qui concerne la façon dont l'enseignant devrait se comporter avec tous les éléments du groupe-classe. En effet, ce dernier est appelé plus que jamais à traiter tout le monde sur le même pied d'égalité sans distinction aucune. Lorsque des pratiques enseignantes qui ont trait au favoritisme, les conséquences pourraient être désastreuses : « […] la marginalisation et l'injustice à l'égard de quelques élèves de part de quelques enseignants que Dieu leur pardonne ! Ils ont poussé les élèves à détester l'école ! » (Annexe 06, p.15).

Et s'il arrive que l'enseignant perd le contrôle de ses classes, il lui est interdit, sous le coup de la colère surtout, d'en sortir car auquel cas, il se montrerait faible de personnalité. C'est pourquoi qu'il est censé travailler sur son autorité pour tout éviter : « Un geste à éviter : un enseignant qui sort de la classe parce que ses élèves l'ont énervé. Il leur dit qu'il ne peut pas contrôler sa classe.» (Annexe 31, p.76).

Nous avons ici un autre point qui concerne la correction des copies d'examen. En effet, il est toujours demandé à l'enseignant de barrer les espaces laissées blancs, sinon il se peut que quelques apprenants les exploitent afin d'y recopier des réponses « Par rapport aux copies également, faut aussi barrer les espaces vides sinon les élèves les exploitent pour ajouter des réponses ce qui crée après des tensions puisque ceux qui font ça, font pire encore en accusant l'enseignant de leur bouffer leur droit. » (Annexe 38, p. 78).

En ce qui concerne les imprévus pouvant résulter des apprenants, ils se produisent par rapport à leurs comportements en classe et leur rendement. Pour les comportements, la meilleure façon d'en prévenir les plus perturbateurs est la mise en place d'un règlement de classe au début de l'année en veillant tout particulièrement à ce qu'il soit en relation avec toutes les sources de perturbation à commencer par les retards, en passant par le bavardage et enfin les comportements malveillant comme le point évoqué tout juste ci-haut. Et pour ce qui est de leur rendement, cela passe par l'exploitation des notes au service de la préparation et de la participation : « on peut associer une note à la préparation pour que les élèves soient tout le temps actifs pour qu'ils préparent leurs leçons parce que ça fait beaucoup d'effets positifs comme leur implication dans leur propre apprentissage. » (Annexe 26b, p.51).

Le dernier point concerne les sources extérieures d'imprévus que l'enseignant ne peut ni prévenir ni d'ailleurs maîtriser puisqu'elles dépassent sa sphère d'intervention. D'ailleurs

même les enseignants formateurs nous ont clairement dit ne rien y pouvoir : « Il est pratiquement impossible d'avoir un contrôle disons idéal de la classe, parfois y a un cortège qui passe et qui perturbe tout le lycée, quand il y a des matchs de foot également. » (Annexe 17, p.34). Doyle (1986) a d'ailleurs fait mention de cette conjoncture :

> « L'activité quotidienne des enseignants prend aussi place dans un contexte dont la complexité tient notamment aux contingences environnementales qui le caractérisent : les événements de la classe et les conduites mises en œuvre sont multiples, simultanés, immédiats, rapides, imprévisibles, publiques et marqués par leur historicité ».

Et si ces contingences dont il est question ici, concernent l'environnement proche de l'établissement scolaire, elles peuvent parfois avoir lieu en son sein comme l'attestent les propos suivants : « Oui plus de trois fois. En fait y avait une élève hantée et quand ils faisaient les sciences islamiques, elle commençait à crier, etc. et ça déstabilisait tout le lycée. Je pense que cela ne peut pas être réglé par l'enseignant » (Annexe 38, p.76).

Nous pouvons dire en fin de compte que l'analyse des situations de travail constitue une source intarissable de données propices à l'exploitation dans la formation des enseignants et même dans la réforme du système éducatif car elle permet surtout d'en révéler les éléments instables afin de les contrer.

III. 08. 02. 02. 03. Indicateur 02 : difficultés et obstacles/leviers de l'activité de gestion de classe

Il nous appartient dans cette mouvance analytique de l'activité de gestion de classe, d'autant plus que nous arrivons dans la présente partie à l'étude des facteurs facilitateurs, mais aussi inhibiteurs du déroulement optimal de cette activité, de citer les propos de Mayen à cet égard : « évoquées en termes de didactique professionnelle, les difficultés scolaires font donc désormais officiellement et concrètement partie des composantes actives des situations de travail des enseignants. » (Mayen, 2012). En effet, il ne fait plus aucun doute que les difficultés rencontrées dans le travail enseignant fassent, dans une démarche de conception d'une formation à l'enseignement, l'objet d'analyse de ce travail, dans la mesure où elles représentent des situations-problèmes relevant des situations de travail « où nous pouvons y découvrir des stratégies individuelles » (Clauzard, 2020), et par voie de conséquence, donnant lieu à l'élaboration de supports didactiques par excellence, et ce, pour leur potentiel formateur.

Nous allons ce disant tenter d'analyser ces différentes situations-problèmes en y joignant l'étude des solutions proposées par nos informateurs dans une démarche de résolution des problèmes.

Cette étude étant spécifiquement portée sur la formation des enseignants stagiaires de français, nous y prenons principalement pour objet de transaction la langue française car, aux dires de nos informateurs, les difficultés rencontrées par les enseignants de cette matière y sont majoritairement liées :

La démotivation des apprenants

La démotivation des apprenants est causée dans la grande majorité des cas par leurs représentations négatives sur cette langue. Elle constitue par conséquent un obstacle majeur pour les enseignants et freine le processus d'enseignement-apprentissage, voire le tue dans l'œuf.

En voulant avoir plus de détails sur les raisons de cette démotivation, nous avons pu noter d'après les propos des enseignants formateurs et des apprenants qu'elles tenaient en grande partie au fait que ces derniers arrivaient au cycle secondaire avec très peu de maîtrise de cette langue. En effet, le profil d'entrée dans le secondaire est relativement en dessus de ce qu'il doit en être réellement selon les programmes officiels de l'enseignement du français dans le secondaire : « Le français parfois est dur pour les apprenants donc ils lâchent prise facilement » (Annexe 23, p.43). Aussi, il se trouve qu'à ce niveau, l'objectif principal qu'ont certains apprenants de vouloir apprendre le français se rapporte fondamentalement à la communication dans cette langue, et que c'est là où ils ont le plus de difficultés. Ce constat est d'ailleurs affirmé par Benhouhou (2001, p. 03) : « les difficultés que ressentent nos apprenants ne se situent pas au niveau de la compréhension, mais au niveau de l'expression. ». C'est donc ce décalage entre le niveau réel des apprenants en français et leurs objectifs visant à développer leurs compétences communicatives dans cette langue qui fait qu'ils se démotivent.

Pour les propositions qui ont été formulées par nos informateurs afin de surmonter ces situations-problèmes, elles correspondent en termes de didactique professionnelle, aux concepts pragmatiques sur lesquels se basent les professionnels afin de réguler leurs schèmes d'action, mais aussi ceux des personnes avec qui ils travaillent dans le cas d'une co-activité. En effet, nous savons déjà que pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage, les structures conceptuelles de l'enseignant et des enseignés devraient être sur la même longueur d'onde. Autrement dit, il n'est pas possible d'enseigner n'importe quelle matière à des apprenants

démotivés ou qui y résistent puisque cette activité d'apprendre que les apprenants sont appelés à exécuter, est orientée à la base par leurs schèmes d'action, et si les buts qui composent ces schèmes sont imprécis, voire inexistants, exécution de cette activité ne peut y avoir.

L'idéal serait donc de faire un travail de conscientisation, de motivation ou de déconstruction des représentations négatives afin d'aider ces apprenants à former la composante « anticipation », c'est-à-dire les buts à atteindre derrière cet apprentissage. On peut passer ensuite à l'exécution de l'activité d'enseigner surtout en orientant l'enseignement du français vers la logique de l'approche communicative et de perspective actionnelle en suivant une progression pédagogique de mise à niveau. Les propositions de ces enseignants sont des propositions empiriques certes, mais elles ne sont pas sans fondement expérientiel. En effet, ces mêmes enseignants se sont basés sur d'autres expériences qu'ils ont eues dans des écoles privées et ont pu par conséquent établir des comparaisons entre ces écoles privées et les établissements étatiques. Ceci dit, les critiques qu'ils ont formulées à l'encontre des méthodes d'enseignement sont fondées et cela se justifie par le fait que dans les écoles privées où on travaille conformément aux principes des deux approches communicatives et actionnelle et encore selon les préceptes de l'approche par compétences. Par conséquent, le cours des enseignements dispensés est stable et même pour les résultats, ils sont mieux observables dans la mesure où, selon nos informateurs, lesdits apprenants progressent au fur et à mesure qu'ils passent d'un niveau à un autre. Nous pouvons même prendre l'avis d'un apprenant relayé par son ex-enseignant de français, sur les différences méthodologiques et organisationnelles de l'enseignement du français dans les écoles publiques et les écoles de langues : « Il m'a dit aussi que pour les étudiants africains qui ne sont pas francophones, ils font six mois de français dans une école privée, genre une mise à niveau et ils sont après plus ou moins forts en français, donc vous voyez ? » (Annexe 24, p.46).

Si donc nous sommes parti du point relatif à la démotivation des apprenants pris comme concept pragmatique pour la régulation des situations-problèmes de l'enseignement du français, nous pourrions dire que dans la majorité des cas, les enseignants se retrouvent incapables de développer des invariants opératoires adéquats à leur traitement, et ce, en raison de l'écart parfois très flagrant entre la tâche prescrite et le travail réel du point de vue de l'activité d'apprendre. Il nous appartient alors de réitérer nos recommandations à l'endroit des décideurs pour changer les méthodes d'enseignement de cette langue.

III. 08. 02. 02. 04. Indicateur 03 : la conception de nouvelles pratiques : vers l'intégration de nouvelles compétences dans le portefeuille de compétences des enseignants de français du secondaire

En analysant les différents leviers du développement professionnel des enseignants, dont la réflexivité, il apparaît clairement que, de nouvelles pratiques pédagogiques, développées dans et par l'action, voient le jour sur la base de tels leviers. Nous nous demandons alors s'il incombe aux enseignants de construire de telles pratiques indépendamment de tout encadrement institutionnel ou bien devrait-il y avoir des ateliers d'analyse des pratiques professionnelles entre professionnels afin de contribuer au développement de telles pratiques ? Nous allons mieux discuter de cette question dans le prochain critère de cette thématique, mais afin d'y apporter quelques éléments de réponse, nous faisons le choix de nous baser sur l'intégration, par quelques enseignants, des TICE dans leur activité de travail. En effet, bien que le nombre d'enseignants ayant révélé leur recours à ces moyens soit timide, à cause de l'insuffisance de ces moyens dans les établissements scolaires, sauf que les rares enseignants qui y font appel, ont remarqué leur portée formatrice surtout pour la motivation des apprenants.

De surcroît, il se trouve que les suggestions, dans le monde de la recherche sur les méthodologies d'enseignement des langues étrangères, d'intégrer ces outils dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ne date pas d'hier, et ce, pour leurs atouts tout à fait incontournables dans l'amélioration des conditions d'apprentissage. En effet, ces outils « sont à même de promouvoir la compétence communicative, l'interaction, l'authenticité, l'apprentissage actif et l'apprentissage interculturel » (cf. H. Rüschoff & D. Wolff, 1999).

Nous nous demandons encore une fois, pourquoi il n'a jamais été question de rénover et de numériser l'enseignement des langues étrangères dont l'efficacité ne fait plus l'ombre d'un doute. Cela nous amènera à étudier dans le point suivant, le processus développemental des compétences professionnelles de nos informateurs en l'état actuel de leur contexte de travail.

III. 08. 03. Le processus développemental des compétences professionnelles

III. 08. 03. 01. Critère 01 : le processus du développement des compétences professionnelles, cap sur l'expérience professionnelle.

III. 08. 03. 01. Environnement de travail et professionnalisation

Nous nous proposons dans cette partie d'étudier les différents leviers du développement professionnel et leurs relations avec l'environnement de travail des enseignants formateurs.

Nous y aborderons également les freins et les obstacles qui empêcheraient leur développement professionnel.

À l'ère actuelle de la formation professionnelle des enseignants, les différentes études menées dans ce champ ont d'abord montré les nombreuses difficultés que confrontent les enseignants dans leur travail ainsi que les causes qui en sont derrière, les conduisant parfois à l'épuisement professionnel : « le burnout » (Maslach & Jackson 1986). Par conséquent, de nombreuses mesures peuvent être prises, ou sont réellement prises par les décideurs afin d'accompagner les enseignants en leur offrant de meilleures conditions de travail car l'enseignant à lui seul, se trouve parfois dépassé et ne peut être à la hauteur des attentes institutionnelles. Uwamariya, A. et Mukamurera, J (2005, pp. 148-149) affirment à cet effet que « finalement, l'implication de l'institution est aussi importante que celle des enseignants en matière de développement professionnel. » Elle doit veiller à la mise en place de programmes d'intervention et de soutien élaborés en concertation avec les enseignants pour plus d'efficacité. Ces programmes permettraient aux enseignants d'acquérir graduellement de nouvelles compétences, de nouvelles ressources pédagogiques, ce qui rentre d'ailleurs dans les modalités de leur épanouissement professionnel. Nous pouvons en déduire qu'il est fait mention, en catimini, à l'analyse du travail comme première étape de toute conception des programmes de formations initiale et continue. En effet, dire que l'élaboration des programmes de soutien et/ou d'intervention devrait se conduire sur consultation avec les enseignants, revient à dire que ces derniers se baseraient sur l'analyse de leurs expériences de travail afin de formuler des propositions pour réformer le système éducatif à plusieurs échelles (organisationnel, pédagogique, épistémologique, infrastructurel, entre autres)[72].

Pour notre part, nous avions déjà vu dans le chapitre précédent que s'agissant de la réussite du processus d'enseignement-apprentissage et de l'activité de gestion de classe, plus spécifiquement, la nécessité d'harmoniser les pratiques administratives, pédagogiques, didactiques et formatrices, qui d'ailleurs fonctionnent en bloc, n'est plus à rediscuter pour une gestion optimale des établissements scolaires, et des groupes classes plus particulièrement, surtout en ayant convoqué la notion d'organisation du travail (Fernagu-Oudet, 2014).

Ceci est d'autant plus important lorsqu'il s'agit de la formation initiale et/ou continue dans la mesure où un métier de service se fait avec plusieurs acteurs pédagogiques et administratifs,

[72] L'exemple que nous trouvons illustratif à cet égard est celui du réaménagement des différentes structures éducatives qui relèvent d'ailleurs des artefacts sur lesquels s'appuient les enseignants pour venir à terme de la réalisation des tâches qui leur sont attribuées.

dont les pratiques se partagent, en contribuant ainsi soit à la réussite du projet éducatif, ou soit à son échec. De nouvelles perspectives voient alors le jour pour relever ces nouveaux défis et accroître l'efficacité des lieux de formation et de travail : « c'est ici que prennent tout leur sens les dispositifs mettant de l'avant le codéveloppement professionnel et la construction d'une communauté apprenante au sein de l'établissement (Vieira Rocha, 2004). » reprise par Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). 148-149

La question du développement professionnel des enseignants se trouve donc abordée dans l'actuel contexte de travail de nos informateurs afin de mieux saisir les différentes manières de leur développement professionnel, mais aussi et surtout afin de relever les différentes opportunités qui pourraient constituer de meilleurs leviers pour le développement professionnel des enseignants stagiaires.

De plus, la question du développement professionnel est au cœur de la didactique professionnelle qui s'intéresse de près à la notion du « sujet capable » (Rabardel, 200) et à la dimension de transformation de ses deux registres pragmatique et épistémique, c'est-à-dire la transformation de soi par et dans une situation de travail. Ainsi, nous allons analyser dans les points qui suivent les déterminants de la construction de ces deux types de registre.

III. 08. 03. 01. 01. Indicateurs 01 : Les différentes voies du développement professionnel

III. 08. 03. 01. 01. 01. Choix du métier et rapport au métier d'enseignant

Bien que nous ayons déjà abordé cette question du rapport au métier, sauf que nous nous voyons dans l'obligation de la reprendre dans cette partie puisqu'elle nous semble pertinente pour entamer l'étude du développement professionnel des enseignants. En effet, nous avions déjà vu que cette question était en étroite relation avec les représentations individuelles ou collectives, des enseignants sur leur métier. Il en découle que le rapport au métier se construit à partir d'éléments intrinsèques propres à l'enseignant et/ou extrinsèques, en relation bien évidemment avec des facteurs et des représentations collectives et sociales.

Le rapport au métier de chaque enseignant commence donc très tôt lorsque ce dernier fait, de son propre gré ou influencé voire obligé en cela par son entourage familial notamment, le choix de devenir enseignant. Et si dans cette partie, nous abordons cette question du rapport au métier en relation avec le développement professionnel de l'enseignant, nous devrions également parler de la notion de rapport à la formation car le développement professionnel de l'enseignant se déclenche plus particulièrement en formation initiale.

Mais quelle que soit l'origine de ce choix, intrinsèque ou extrinsèque, n'omettons pas de rappeler que ce rapport est caractérisé par un aspect évolutif. Autrement dit, il peut changer dans le temps, comme il peut se renforcer.

Pour notre part, nous sommes convaincu, plus que jamais, que le développement professionnel des enseignants ne peut avoir lieu s'ils n'ont pas fait le choix de ce métier de bon gré, ou si leurs mobiles derrière un tel choix concernaient d'autres considérations à part celles de l'amour de ce métier, l'amour d'enseigner et d'aider des apprenants à construire leur apprentissage.

Cette question revêt d'ailleurs une très grande importance dans la mesure où elle concerne le développement professionnel des enseignants et à travers leur développement, celui de toute la nation car l'activité enseignante au sens que lui a donné Lemosse est « une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. » (Lemosse 1989, p. 57). Nos informateurs n'ont pas non plus omis d'en parler très explicitement tant que cette question représente un enjeu majeur par rapport au développement de tout le pays : « L'enseignement est une mission avant que ça soit un métier. C'est la base de la formation des citoyens de demain, normalement on ne lésine sur aucun effort pour veiller à ce que ça soit très crédible dans ce domaine puisque c'est l'avenir de la nation. » (Annexe 01, p.05).

Nos recommandations vont alors dans le sens de dire que les conditions d'accès à cette profession devraient impérativement et très sérieusement inclure, par quelques moyens que ce soit, les prédispositions des personnes voulant l'exercer. Par-dessus ces mesures, l'amélioration des conditions de travail des enseignants, mais aussi les conditions d'apprentissage des apprenants sont elles aussi impératives et urgentes plus que jamais.

III. 08. 03. 01. 01. 02. Échange entre pairs, entraide et partage d'expérience

Le choix conscient, motivé et délibéré du métier d'enseigner, conjugué avec une certaine conscience professionnelle donnerait lieu à une formation de qualité aux enseignants l'ayant fait et en ferait des professionnels dotés du sens de la responsabilité et du professionnalisme. Ce fait se rattache au point précédent sur le développement professionnel, mais il débouche nécessairement sur la deuxième voie du développement professionnel dont il est question dans cette partie ; et il en fixe même les conditions de réussite. En effet, lorsque nous parlons du développement professionnel des enseignants par le moyen de leur entraide et leur partage mutuel des astuces, des techniques, et des stratégies de travail, nous parlons d'une forme

d'apprentissage qui circule effectivement dans les milieux éducatifs, soulevant ainsi la question de savoir en quoi consistent ces tours de mains partagés entre confrères.

Et avant d'aborder les différentes modalités en usage dans cette forme de développement professionnel, il convient tout d'abord de lui conférer une assise théorique attestant de son existence et de son usage largement présent et partagé au sein des communautés professionnelles car souvent, les enseignants considèrent que les connaissances pratiques et procédurales sont plus pratiques que les connaissances théoriques (Subedi, 2006) vu qu'elles sont applicables sur le terrain et leur permettent par conséquent de résoudre des situations-problèmes d'ordre pratique. Les spécialistes de la didactique professionnelle en ont maintes fois fait mention surtout par rapport à la question épistémologique du développement professionnel. En voici une :

> « L'expérience quotidienne est ainsi une expérience qui se réalise avec les autres, mais elle se réalise aussi dans le cadre d'interactions avec les autres, interactions langagières, dans lesquelles les choses sont nommées, les actions décrites et interprétées, les conseils ou les reproches justifiés. Les échanges quotidiens, dans la vie ou au travail sont ainsi porteurs, explicitement ou non, d'une fonction d'enseignement. » (Mayen, Mayeux, 2003).

Ce passage nous est très pertinent dans la mesure où il nous permet de discuter de la question épistémologique de cette forme de développement professionnel par rapport à ce qu'il peut en être réellement sur le terrain. Ceci dit, nous précisons pour notre part que cette pratique n'est en mesure de remplir une fonction d'enseignement, en garantissant le développement professionnel des enseignants, que si les échanges entre enseignants se font dans un cadre éthique. Dit autrement, c'est lorsque tous les enseignants travaillant ensemble sont mus par l'amour du métier, par le développement professionnel et l'amélioration de leurs pratiques enseignantes, que l'entraide qui peut y avoir entre eux saurait être laborieuse. Il se trouve dans les faits que ces échanges peuvent porter dans certains cas sur des conceptions biaisées de ce qu'est l'agir professionnel de référence, les pratiques professionnelles et même le style d'enseignant. Les propos suivants nous montrent dans cette même lignée que les échanges entre enseignants tournent autour de pratiques contraires en tout point de vue à la professionnalité du métier d'enseigner : « on est arrivé au point où si tu es un bon enseignant, tu n'as qu'à distribuer des notes à gogo aux élèves, malheureusement, c'est très grave» (Annexe 11, p.12).

Pour faire l'analyse de ce propos, en relation avec cette forme d'apprentissage, nous précisons tout d'abord que certains enseignants y ont recours lorsqu'ils se sentent démunis face à quelques obstacles qui, pour les surmonter, ils se tournent vers leurs collègues, ou ils imitent leurs stratégies. La didactique professionnelle y fait tout particulièrement mention :

> « Si les individus sont capables d'apprendre au travail, c'est non seulement parce qu'ils s'y trouvent confrontés à des problèmes pratiques qu'ils doivent surmonter, mais aussi parce qu'ils disposent pour ce faire de ressources qu'ils peuvent trouver auprès d'autres travailleurs, avec lesquels ils interagissent […]. » (Filliettaz, 2012, p. 90

Concrètement, il arrive qu'un enseignant ait des apprenants qui résistent à l'apprentissage, voire perturbent le processus d'enseignement-apprentissage, le mettant ainsi dans une situation-problème120. Pour la surmonter, il se peut que cet enseignant veuille y procéder de la même manière que celle décrite dans le témoignage ci-haut. Les échanges entre enseignants ne sont par conséquent garants de leur développement professionnel qu'à la condition de porter sur des pratiques professionnelles, éthiques et déontologiques.

Par ailleurs, cette forme d'apprentissage connait de nos jours un essor de plus en plus grandissant surtout avec le développement spectaculaire des « réseaux sociaux. » En effet, cette forme de développement professionnel portant essentiellement sur le transfert des compétences et des pratiques enseignantes a un canal virtuel de transmission, c'est-à-dire sur les réseaux sociaux : « il y a plusieurs groupes sur Facebook qui sont faits pour l'entraide, etc. donc souvent également on y pose nos questions pour savoir comment gérer nos problèmes ! » (Annexe 22, p.40). Cela nous conduit à soulever plusieurs questions surtout par rapport aux personnes participant à ces échanges, lorsque nous savons que ce genre d'espaces est le terreau fertile des usurpateurs d'identité.

Tout compte fait, le transfert des compétences entre enseignants, est un phénomène très présent dans tous les établissements scolaires, mais aussi sur les espaces virtuels. Il pose de ce fait la question de son institutionnalisation à travers notamment l'implantation au niveau des établissements scolaires d'ateliers d'analyse des pratiques professionnelles. La didactique professionnelle nous dit en effet que : « […] dans le sens où elles permettent aux travailleurs non seulement de collaborer en vue de réaliser le travail, mais encore d'organiser la perception de leurs actions et de renouveler ou d'élargir le répertoire de ressources dont ils disposent. »

(Ibid. p, 90), et compte tenu de notre monde numérisé, à travers également la création de plateformes digitales au profit des enseignants.

III. 08. 03. 01. 01. 03. la réflexivité et l'intelligence au travail

Nous estimons que le développement de la compétence réflexive et de l'intelligence au travail sont très indispensables à l'ère actuelle de l'exercice du métier d'enseigner d'autant plus que les situations de travail sont légion et leurs caractéristiques objectives très évolutives. D'ailleurs c'est à partir de quelques-unes de ces situations que nous allons tenter d'analyser leur développement chez nos informateurs.

Toutes ces questions se trouvent abordées par les enseignants formateurs de français et révèlent par conséquent la présence de ces « activités métafonctionnelles et des métacompétences » (Clauzard, 2010), chez nos informateurs. D'ailleurs, nous pouvons dire que cette question est en étroite relation avec la forme précédente du développement professionnel en ce sens qu'elle permet à l'enseignant receveur de quelques astuces, techniques, etc. de ses collègues de les passer au crible de la réflexivité avant de les mettre en pratique.

Nous précisons de prime abord que le déclenchement des formes de réflexivité chez les enseignants se fait dès lors que ces derniers se retrouvent face à des imprévus, ou à des situations inédites, résultats pour la plupart de la mouvance et le dynamisme des situations d'enseignement-apprentissage. Mayen nous en dit par rapport au contexte de travail des enseignants qu'elles « en font partie d'abord comme ressenti et comme difficultés effectives éprouvées par les enseignants qui ont à s'en débrouiller et pour lesquelles ils doivent trouver des solutions. » (Mayen, 2012). Ces situations atypiques font plaisir à l'analyse du travail dans la mesure où leur analyse permet de mettre au clair de nouvelles manières de faire.

Pour ce qui est maintenant des formes de réflexivité identifiées chez nos informateurs, les plus saillantes d'entre elles sont en relation avec le contexte de leur travail surtout par rapport à ses dimensions sociale et géographique. En effet, certains enseignants nous ont précisé que les spécificités régionales font que les situations de travail du métier d'enseigner soient différentes d'un lieu de travail à un autre, et nécessitent ce disant l'adaptation de leurs pratiques à leur milieu de travail : « c'est-à-dire que tu peux pas enseigner le français à Alger centre comme tu le fais dans une région de l'intérieur du pays. » (Annexe 25, p.48). Lorsque nous voulions avoir plus de précisions sur la manière dont cette adaptation pourrait se réaliser concrètement, ce même enseignant nous a répondu par dire qu'elle dépendait en gros du contexte de travail et que ce n'était pas possible de donner des exemples concrets en raison des situations très

nombreuses, il s'est contenté alors de rajouter que : « le plus important est de comprendre son environnement de travail, de l'analyser, pour pouvoir agir efficacement. » (Annexe 25, p.48). Or, il se trouve dans les faits que les situations de travail sont vraiment nombreuses, il serait impossible de toutes les évoquer, et encore plus de les analyser.

Aussi, il se trouve qu'à côté de ces variables contextuelles qui poussent les enseignants à y réfléchir pour l'adaptation de leurs pratiques enseignantes et pédagogiques, d'autres variables d'ordre institutionnel, ou plutôt curriculaire, sont également à relever. En effet, dans sa préface du livre énaction, apprendre et enseigner en situation (Masciotra, 2008), Jonnaert révèle d'emblée que dans la mouvance contemporaine des réformes curriculaires, les enseignants sont en constante recherche de nouvelles approches didactiques et pédagogiques, cependant ils restent démunis face à la profusion des sources qu'ils ont à leur portée de main, quelles sont donc celles qui peuvent réellement appuyer leurs pratiques de classe ?

L'une de nos informatrices nous a partagé, à cet effet, sa méthode de travail face aux situations inédites relevant essentiellement de l'adaptation de son enseignement aux performances de ses apprenants : « Franchement je suis à cheval sur tout ce qu'on fait, qu'on développe concernant l'enseignement du français. Pour moi, le professionnel pour être professionnelle, il a essayé autant de fois jusqu'à devenir professionnel. Cela veut dire que essayer plusieurs choses en classe […] » (Annexe 23, p.44).

Ajouter à cela le fait d'apprendre des autres professionnels pour enrichir son répertoire cognitif en matière de pratiques innovantes : « je ne cesse pas de suivre d'autres enseignants aussi sur internet pour trouver de nouvelles pratiques. Il y a plusieurs ressources pour s'améliorer. Les pratiques enseignantes s'apprennent avec le temps, en se documentant, en analysant ses pratiques, son public. » (Ibid., p.44).

Ce propos attire notre attention quant au fait que le développement professionnel est intimement lié à l'identité professionnelle de chaque enseignant. Cela dépend en effet de la manière dont chaque enseignant se représente son métier et des affects qu'il y porte. Et dès lors que l'enseignant entretient un rapport positif à son métier il se lance volontairement dans le développement de son agir professionnel. Nous pouvons dire qu'il s'agit là d'une première condition au développement de la compétence réflexive.

En ce qui concerne la méthode de cette enseignante, elle nous permet déjà de relever une deuxième condition nécessaire à la suite du développement de la compétence réflexive. Cette condition consiste en l'enrichissement du modèle cognitif de telle sorte qu'il dispose de

plusieurs informations et concepts. En effet, c'est en fonction de ces concepts que les professionnels procèdent « pour faire un diagnostic de la situation, repérer son état présent et son évolution probable » (Pastré, 2004). De plus, chaque nouvelle pratique que cette enseignante conceptualise et met en pratique se transforme par la suite en un invariant opératoire à mobiliser pour la régulation des concepts pragmatiques identifiés pour chaque situation-problème.

Nous pouvons par ailleurs tisser des liens entre le propos précédent et un autre qui nous a été communiqué par un autre enseignant. Pour ce dernier, analyser son contexte de travail revient à dire : « donc voilà il faut être intelligent. » (Annexe 18, p.51), mais l'expérience et la pratique sont deux facteurs essentiels pour le développement de l'intelligence humaine :

« Quelle que soit la forme d'intelligence considérée (sensori-motrice ou réflexive l'adaptation intellectuelle comporte un élément d'assimilation, c'est-à-dire de structuration par incorporation de la réalité extérieure à des formes dues à l'activité du sujet. Evidemment, l'intelligence est aussi accommodation et a ses variations. » (MDolle, 1999, p. 53)

Bien que de telles démarches réflexives soient présentes dans les pratiques des informateurs que nous avons interrogés sauf qu'elles laissent la place à de nombreuses interrogations sur leur efficacité. Dans le cas de cet enseignant par exemple, sa stratégie consiste à appeler les apprenants assidus par leurs prénoms afin d'inciter les autres apprenants à faire des efforts et être appelés par leur prénom à leur tour. C'est en gros une façon de créer une atmosphère de concurrence en classe et de motiver les apprenants. Apostropher les apprenants par leur prénom peut en effet constituer une récompense symbolique « Oui bien sûr qu'on aime être appelé par nos prénoms, on se sent plus important et plus proche de l'enseignant » (Annexe 51, p.161). Ce geste symbolique les fait sentir proches de leurs profs. Mais tout compte fait, il faut toujours garder le caractère professionnel de la relation enseignant-enseignés au risque d'avoir des répercussions parfois fâcheuses. En revenant maintenant aux apprenants, nous avons déjà vu dans le chapitre précédent qu'ils ont tendance à aimer être responsabilisés, c'est la raison pour laquelle il faut profiter de cette opportunité afin de les motiver et les orienter vers leur réussite.

III. 08. 03. 01. 01. 04. Les séminaires de formation continue et les épreuves de la CAPES

En arrivant à cette question de la formation continue des enseignants, nous commençons d'emblée par dire que les avis de nos informateurs et leurs représentations sur la formation continue sont relativement très négatifs. En effet, nous pouvons dire que la majorité de nos informateurs portent des représentations très négatives sur la manière dont leur formation

continue est organisée, mais aussi sur les contenus proposés par les inspecteurs de français. Si la formation continue des enseignants est vue « de par ses diverses formes » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, pp. 148-149) comme « un moyen et un lieu de rencontre des enseignants, qui veulent non seulement apprendre, mais aussi échanger, discuter et partager leur expérience pour un enrichissement mutuel. » (Ibid.), nos informateurs et à travers la manière dont ils sont formés dans ce cadre y voient tout à fait le contraire.

Nous allons commencer par un premier propos qui fait allusion au caractère lacunaire de cette formation puisqu'elle ne porte selon lui que sur l'aspect didactique du métier : « Il y a un autre point également : lors des séminaires, on aborde jamais les problèmes pédagogiques, on n'aborde que ce qui concerne l'enseignement du français. » (Annexe 10, p.24). Nous pouvons dire que nous-même sommes du même avis avec cette modalité de formation puisqu'à notre humble avis, il semblerait plus judicieux de consacrer des ateliers d'analyse des pratiques professionnelles rien que pour la formation sur le volet pédagogique qui est plus contraignant que celui didactique. En effet, nous estimons que le volume horaire consacré à une journée de formation continue n'est pas suffisant pour s'atteler sur plusieurs analyses des pratiques pédagogiques. En contrepartie, le volet didactique ne concerne que la manière d'adapter les supports pédagogiques et les tâches langagières aux performances des apprenants et/ou l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement du français, il dépend donc en grande partie des efforts de l'enseignant tout seul. Cependant, certains de nos informateurs nous ont rapporté qu'en ce qui concerne leur formation sur le volet didactique, cela se fait de manière purement théorique. La formation continue se trouve ainsi réduite à la simple transmission de savoirs en enfonçant le clou des pédagogies transmissives : « […]. Je vous jure que nous avions un inspecteur qui faisait lire ses interventions à un enseignant, que de la théorie, on n'y comprenait rien.» (Annexe 10, p.24).

Par ailleurs, il est à signaler que lorsqu'il s'agit des deux aspects didactique et pédagogique conjointement, les séances de formation continue qui y sont consacrées ne sont, à nous confier aux propos de nos informateurs et sur nos propres observations alors que nous étions PES stagiaires, que des mises en scène préparées à l'avance par les inspecteurs et les enseignants formateurs. En effet, nos informateurs ont formulé des critiques sévères contre cette modalité de formation car en l'absence d'ateliers d'analyse des pratiques professionnelles en plus de les former à ces pratiques de cette manière, ils n'auront jamais l'occasion d'en profiter puisque cela ne porte pas sur les situations réelles de travail : « moi j'insiste beaucoup sur ça puisque

quand j'ai commencé le travail, j'ai assisté à pas mal de situations ou plutôt de séminaires et les séances de formation professionnelle sont truqués. » (Annexe 27, p.53).

En voulant avoir plus de détails sur ces truquages, il était question de nous dire que « les enseignants qui s'en chargent ne ramènent que les élèves les plus brillants pour réussir ces séances alors que nous, on a tout type d'élève. » (Annexe 10, p. 53). Dire dans les faits que ces séances se déroulent en présence seulement des apprenants assidus signifie que cette modalité de formation porte sur les situations routinières et ne permet en aucun cas de développer de nouvelles compétences professionnelles pour faire face aux imprévus. Ce qui contredit les nouvelles modalités de formation qui mettent l'accent beaucoup plus sur les situations-problèmes en ce sens que leur analyse permet l'émergence de nouvelles stratégies de travail allant jusqu'à proposer des pistes pour sa réorganisation.

D'ailleurs, nous avions pu savoir par la même occasion et toujours selon les dires de cet enseignant qu'il est question de ces mêmes opérations de truquage lors des épreuves du CAPES. Cela nous permet de soulever la question de la validation des acquis d'expérience qui, dès lors, ne revêt aucune crédibilité : « c'est la même chose pour le CAPES puisqu'on prépare ces séances à l'avance ce qui fait du CAPES une formalité qui ne nécessite que un certain leadership de l'enseignant le jour J pour réussir ça » (Annexe 27, p.53).

De plus, en ce qui concerne la formation des formateurs dans le cadre de la formation continue, il y a un certain laxisme vis-à-vis de la formation des inspecteurs qui se fait sentir puisque selon nos informateurs le rôle de certains inspecteurs n'est pas de venir en aide aux enseignants afin de les aider à s'améliorer, mais leur rôle est d'exercer un certain autoritarisme sur eux ce qui n'est pas sans conséquences également. « […] des inspecteurs qui au lieu d'aider les enseignants à s'améliorer, ils les répriment ! » (Annexe 07, p.16).

En termes de didactique professionnelle, nous trouvons que cette manière de procéder pour former les enseignants n'a pas des effets formateurs dans la mesure où la mise en pratique des enseignants sert à réduire l'écart existant entre les deux activités prescrite et réelle.

III. 08. 03. 01. 02. Indicateur 02 : L'éthique et la déontologie du métier d'enseigner

Nous allons étudier cette question de l'éthique à l'aune des dires de nos informateurs, c'est pourquoi que nous allons en parler par rapport aux partenaires de l'école dans un premier temps, pour aller ensuite vers quelques considérations qui concernent l'enseignant.

Si nous devons aborder l'aspect éthique et déontologique du métier d'enseigner, nous devons tout d'abord préciser que ces deux aspects ne sont nullement en relation avec la seule personne de l'enseignant, mais avec toutes les parties concernées par cette entreprise. En effet, nous allons citer dans ce sens un exemple très parlant qui plus est, se veut l'ultime réaffirmation des propos de nos informateurs en mettant l'accent sur le caractère inclusif de l'école dans la société et qui nous rappelle pour la énième fois que la réforme de l'école ne peut pas aller sans celle de toutes les sphères sociétales. Le propos suivant en dit long sur cette affaire :

> « […] mais que dire des enseignants, y en a un déjà qui travaille avec moi, il ne fait rien en classe, et pour les notes, il les donne en contrepartie de cigarettes, de tabac à chiquer, et même au bac il envoie les réponses à ses élèves qui lui achètent tout ça » (Annexe 05, p. 14).

Cet exemple est pour nous le comble de la dégradation de certaines pratiques, qui, à nos yeux, ne peuvent même pas être qualifiées de pratiques enseignantes. C'est un niveau inédit de corruption et de laisser-aller, d'autant plus que les élèves, les autres enseignants, et même le directeur de l'établissement, les parents d'élèves, sont tous complices. Nous nous demandons comment aucun des apprenants, ou des personnes travaillant dans cet établissement, n'a osé dénoncer l'enseignant auteur de ces dérégulations ?

D'ailleurs, pour y voir plus clair, nous nous sommes vu dans l'obligation d'interroger d'autres personnes afin de comprendre cette passivité des apprenants, du personnel de cet établissement et des parents d'élèves face à ce « scandale ». Pour quelques-uns des élèves qui étaient scolarisés chez cet enseignant, le plus important pour eux, c'était qu'il leur attribuait de bonnes notes et même à l'examen du baccalauréat, il trouvait toujours une façon de leur envoyer les réponses des matières fondamentales (gestion et comptabilité, législation et économie).

Il se trouve donc après l'interrogation des apprenants de cet enseignant, qu'ils ont une vision « opportuniste » des études. Apprendre ne leur signifie rien, ils ne cherchent qu'à passer d'une année à une autre et à avoir le baccalauréat. Cette catégorie d'apprenants est complètement inconsciente de l'importance de faire des études et d'apprendre les différents savoirs que l'école leur propose : « On s'en fiche, on cherche que les notes pour passer et le bac pour s'engager à l'armée, pourquoi on se casse la tête ? » (Annexe 51, p. 161). De plus, c'est la catégorie qui constitue la plus grande source de dérangement pour les enseignants sérieux. En effet, ces apprenants ne font aucun effort en classe, ils n'ont même pas de cahiers, ni de livres, et ne viennent en classe que pour passer du temps, s'amuser, etc. Et par-dessus tout, il est dans

plusieurs cas très difficile de mettre fin à leurs comportements agressifs si un enseignant tente d'instaurer une certaine discipline en classe ou qu'il cherche à les punir surtout en période d'examens où ils trichent par tous les moyens.

En voici ce que l'un des enseignants nous en a rajouté :

> « ces élèves spécialement nous ont fait vivre des cauchemars, ils sont très agressifs et si un enseignant qui n'est pas de cette région tente seulement de leur interdire de tricher, ça craint pour lui, y a des enseignants qui ont trouvé leurs voitures cassées, d'autres qu'on a agressés dans la rue, comme une enseignante d'anglais sur qui on jetait des œufs de la sortie du lycée jusqu'à l'arrêt de bus ! Et c'était les parents de quelques élèves qui les ont poussés à faire ça, leur devise c'est 'c'est notre lycée, on passe malgré tout'.» (Annexe 13, p. 27).

Nous ne nous voyons pas en mesure de comprendre toutes ces pratiques corrompues et corruptibles et nous jugeons plus intéressant, qu'une recherche collaborative et pluridisciplinaire soit entreprise afin de mieux comprendre ces fléaux, et surtout de parvenir aux moyens de leur mettre fin.

Le recentrage sur la seule satisfaction de ces apprenants, par tous les moyens légitimes soient-ils ou illégitimes, sans se soucier d'y apporter des solutions palpables susceptibles de les transformer car en fin de compte ils sont sous la responsabilité des enseignants, de leurs parents, se trouve être une issue pour fuir ces situations-problèmes au lieu de les affronter. Il s'agit là de contourner ces difficultés au lieu de les résoudre, ce qui s'oppose à l'éthique et à la déontologie non seulement de l'école mais aussi de toute la société. C'est pourquoi d'ailleurs nous avions précisé au tout début que cette question ne s'en tenait pas uniquement à la seule personne de l'enseignant.

En ce qui concerne l'éthique et la déontologie du point de vue des enseignants, cela concerne beaucoup plus la réorientation de leurs pratiques enseignantes par quelques représentations ou variables contextuelles comme la question des rémunérations. Dans un cadre professionnel de formation et de travail, savoir séparer entre les conditions de travail et le travail que l'on fait réellement fait partie des caractéristiques de l'enseignant professionnel car si ce dernier laisse ses pratiques s'influencer par les discours relatifs à des revendications socio-professionnelles, c'est qu'il va donner un rendement inférieur à celui qu'il devrait donner. Quant aux revendications socio-professionnelles, elles sont à négocier avec les autorités compétentes,

d'ailleurs il y a plusieurs voies pour y arriver dans un cadre éthique et professionnel, comme la voie syndicale.

III. 08. 04. Une séance de cours exemplaire, existe-t-elle ?

Se demander si une séance de cours exemplaire existe, nous rappelle les propos de nos informateurs sur le déroulement de l'évaluation professionnelle des enseignants lors de l'épreuve du CAPES. En effet, nous avions vu que ces séances pouvaient être truquées comme d'ailleurs celles organisées lors des formations continues pour en donner une image idéale : « c'est la même chose pour le CAPES puisqu'on prépare ces séances à l'avance ce qui fait du CAPES une formalité qui ne nécessite que un certain leadership de l'enseignant le jour J pour réussir ça. » (Annexe 27, p. 53). C'est à partir de là d'ailleurs que nous allons tenter de dégager les caractéristiques d'une telle séance. Cela porte en effet sur un cours préalablement préparé, et par les enseignés et par l'enseignant afin d'accroître le flux des interactions et des échanges portant sur ce cours le jour de la séance. Il s'ensuit que le choix des enseignants et des apprenants correspondant aux profils exemplaires des deux pôles d'une situation d'enseignement-apprentissage y est pour beaucoup également. De plus, même les autres aspects d'ordre organisationnel sont mis au point le jour de cette séance car tout le personnel éducatif et administratif se mobilise pour assurer les bonnes conditions de son déroulement.

L'existence d'une séance de classe idéale du point de vue de l'enseignant seulement en l'état actuel des choses est difficilement envisageable, voire impossible. En effet, pour une telle séance de classe, plusieurs paramètres devraient concorder. Le propos suivant par exemple nous donne plus d'explications sur la nécessité d'un travail collaboratif entre toutes les personnes concernées par la réussite du système éducatif et non seulement d'une séance de classe :

> « Parce qu'il y a des situations où il est juste impossible de s'en sortir, des situations où on a des voyous et non pas des élèves. Quand j'ai fait mon stage pratique, c'était à Bab El Oued, eh bien il y avait dans une des classes environ 50 élèves et c'étaient des voyous, donc personne ne pouvait les dompter. C'étaient des toxicomanes, si tu leur fais quoi que ce soit en classe, tu peux ne pas sortir de l'établissement sans escorte. » (Annexe 35, p. 69).

Pour mieux illustrer cet état de fait sous une perspective comparative, nous mentionnons les propos de l'un de nos informateurs sur les différences qu'il y a entre l'organisation du travail au sein d'un établissement scolaire étatique et un autre privé. En effet, d'après les données récoltées auprès de nos informateurs, il n'est toutefois pas exclu d'aborder des comparaisons

entre les séances de classe ayant lieu dans les institutions étatiques et celles ayant lieu dans des écoles privées puisque, somme toute, l'objet de comparaison est le même : le déroulement d'une séance de classe d'enseignement du français :

> « J'ai personnellement enseigné dans une école privée à des apprenants adultes, ayant des profils différents (des infirmiers, des policiers, etc). La différence que j'ai constatée alors est très grande avec le lycée et cela est dû à plusieurs causes entre autres, la motivation, la conscience, la méthode de travail, le nombre d'élèves, les moyens pédagogiques, etc. » (Annexe 23, p. 44).

Il est vrai que les pratiques de gestion de classe sont légion et dépendent largement, pour être réussies, de plusieurs facteurs tels le contexte, la personnalité de l'enseignant, etc, mais une chose est sûre, c'est que ces pratiques, aussi différentes qu'elles puissent être, peuvent obéir à une certaine harmonisation sur le plan organisationnel, du moins. Nous insinuons par-là la nécessité d'instaurer des rituels au sein des établissements scolaires et à travers tous les paliers éducatifs. La nécessité d'harmoniser l'activité de gestion de classe au niveau des trois paliers éducatifs au moins par exemple pour instaurer certains rituels ou pour une utilisation rationnelle et harmonieuse des ressources et moyens pédagogiques, tel le cahier comme nous l'avions déjà vu. Avec une mention très particulière pour la gestion du temps. Les composantes fonctionnelles sont très liées, on trouve ici par exemple, que l'utilisation des moyens pédagogiques, concorde avec la gestion du temps, en didactique professionnelle, on met l'accent sur les moyens avec lesquels on fait le travail comme les artefacts.

III. 08. 05. L'agir professionnel

En arrivant à parler de l'agir professionnel, nous pensons qu'une question mérite d'emblée d'être posée : pourquoi certains enseignants réussissent-ils à conduire leurs classes en bonne et due forme, alors que d'autres non ? Du point de vue des apprenants, pourquoi ces derniers trouvent-ils que certains enseignants sont intéressants alors que chez d'autres, ils s'ennuient profondément ? Qu'est-ce qui fait qu'il y ait de telles différences entre les uns et les autres ?

La réponse à ces deux questions tient au concept de « conduite intelligente » de la classe en l'occurrence. Cela implique les enseignants à comprendre le contexte dans lequel ils travaillent pour que leurs actions fassent écho aux attentes des apprenants, c'est-à-dire qu'ils sont tenus de connaître les éléments qui constituent les situations de travail sur lesquelles ils interviennent. Ce sont alors des actions « en connaissance de cause » ou bien délibérées qui rendent toute action pédagogique efficace et efficiente. Pour mieux décortiquer cette notion d'intelligence de

conduite de classe afin de la rendre opérationnelle, nous avons adopté une démarche descriptive et analytique de plusieurs situations de travail dans une logique de co-activité. Nous avons alors mis en place un dispositif à outils d'investigation variés, allant des groupes de discussion pour analyser le système éducatif algérien, en passant par l'analyse des pratiques enseignantes en observant dans chacune d'entre elles, les éléments qui conditionnent un déroulement optimal d'une séance d'enseignement-apprentissage, jusqu'aux séances d'expérimentations des techniques de classes adoptées par les enseignants expérimentés.

L'étude de ces situations de travail nous a permis d'étudier l'activité de conduite de classe autour des composantes fonctionnelles qui la composent. C'est cette structuration qui nous a permis dans un premier temps de formuler la définition de ce qu'est l'activité de gestion de classe pour la rendre opérationnelle au travers de situations réelles de travail à partir desquelles le futur enseignant pourrait s'interroger sur ses propres pratiques enseignantes, mais aussi sur l'artefact (les moyens pédagogiques) à mobiliser.

Les pratiques pédagogiques et enseignantes que nous avons formalisées en positif et en négatif, c'est-à-dire ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, sont le résultat des enquêtes de terrain que nous avions faites sur une période de deux ans.

De manière inductive, ces pratiques de gestion de classe ont été regroupées suivant les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe, et ce, dans le but de définir un modèle de conduite de classe.

Suivant les préceptes de la didactique professionnelle, l'analyse des situations de travail se révèle être fructueuse afin de faire face aux situations-problèmes. Ladite analyse permet à l'enseignant d'identifier des concepts pragmatiques afin d'ajuster son modèle opératif en créant de nouvelles classes de situations susceptibles de répondre aux besoins de chaque situation de travail en mobilisant de nouveaux schèmes d'action constitués de divers savoirs (didactique, pédagogique, etc.) Cependant, le travail enseignant est un travail complexe et les différentes situations de travail se chevauchent et s'enchevêtrent, c'est pourquoi il faudrait la collaboration de tous les acteurs pédagogiques afin d'arriver à des situations de travail moins contraignantes. Toutes les situations de travail peuvent être réussies dans le temps quelles que soient les situations si on arrive à créer des classes de situations adéquates en intervenant, à tous les niveaux, sur les différents concepts pragmatiques.

Cet agir professionnel peut varier d'un enseignant à un autre suivant les représentations de chacun sur son travail, etc. « ainsi deux individus face à un même problème et ayant le même

niveau de qualification, […], peuvent ou non parvenir au même résultat parce qu'ils utilisent des stratégies d'action différentes. » (Fernagu-Oudet, 2004, p. 124). Une autre question mérite d'être posée suite à cet exposé, devrait-on normaliser les pratiques enseignantes et apprenantes si l'on s'en tient à l'agir des apprenants ?

III. 08. 06. Conclusion

Nous avons analysé dans cette partie les différentes situations de travail et les différents propos de nos informateurs sur leur activité de gestion de classe. Ces analyses ont visé l'extraction des principales caractéristiques objectives de cette activité de travail, appuyées également par le relevé des principales compétences professionnelles mises en œuvre pour leur traitement.

Notre travail a consisté à mettre en évidence les différentes stratégies et les différentes compétences et techniques mobilisées par nos informateurs dans le but de faire le diagnostic des situations de travail, de les conduire et de les transformer pour la réalisation des objectifs pédagogiques fixés pour chaque séance de cours, et quelques fois les finalités et les missions de l'école. Autrement dit, nous avons tenté de tirer au clair les principes organisateurs de l'activité de gestion de classe afin de relever les concepts pragmatiques à réguler par le moyen des invariants opératoires pour les situations routinières et les situations-problèmes. À la suite de ces analyses, en voici les principaux résultats vis-à-vis des critères à prendre en considération dans l'élaboration de ces contenus de cours, mais aussi de l'amélioration du contexte de leur applicabilité notamment à travers la notion d'organisation du travail (Fernagu-Oudet, 2004).

Le premier critère est relatif à la personne même de l'enseignant. En effet, nous avions vu comment les différentes composantes de l'identité professionnelle de l'enseignant pouvaient déterminer pour une large partie sa prédisposition à l'exercice en bonne et due forme de ce métier et encore plus au développement de son agir professionnel à travers la conceptualisation de nouvelles pratiques enseignantes et leur analyse par des retours réflexifs. Si ce premier critère revêt une importance majeure et exige des enseignants, d'un point de vue professionnel, de s'inscrire dans une logique développementale de leur agir professionnel, il n'en est pas moins que le critère relatif au contexte de travail, aux conditions de son exercice et de son organisation, réponde aux besoins de ces enseignants en leur offrant un contexte favorable à leur développement professionnel. Cependant, il serait intéressant de dire d'après l'analyse de tous ces propos que chaque enseignant a sa méthode de travail certes, mais les plus professionnels d'entre eux se concentrent surtout sur les objectifs fixés pour chaque cours, tout en « se

débrouillant » avec les moyens de bord d'atteindre les missions et les finalités de l'école par leur volonté de former les citoyens de demain.

Le deuxième critère est plutôt relatif aux principes organisateurs de l'activité de gestion de classe. Compte tenu des variables de Bru (1994) portant sur les principes organisateurs de l'activité enseignante, il est recommandé pour l'élaboration d'un référentiel de compétences, que ce dernier soit accompagné d'une énumération des tâches prescrites pour chaque classe de situation nécessitant la mobilisation d'une compétence que comporte ce référentiel, reflet d'ailleurs des composantes effectives d'une compétence professionnelle à construire pour chaque classe de situation. Cette énumération des tâches devrait être complétée par un descriptif détaillant les caractéristiques des classes de situations correspondantes et des mini-tâches à faire pour faire-face à chaque classe de situation.

L'exemple que nous pourrions évoquer pour la concrétisation de ces propos est celui de la compétence relative à l'utilisation des TICE. En effet, au-delà de la simple évocation de cette compétence, rien n'y est mentionné concernant les ressources à mobiliser pour son installation, les TICE à mobiliser pour sa mise en pratique, ni les séances de cours nécessitant sa mobilisation. En effet, une compétence est à la fois du savoir, du savoir-faire, du savoir-être, des techniques, etc. qu'il est nécessaire pour son développement effectif que soit abordé chacune de ces composantes dans un programme de formation. Ainsi, le savoir et le savoir-faire seraient relatifs à l'apprentissage de la manipulation des logiciels et du matériel requis pour sa mise en pratique ; le savoir-être aux circonstances spatio-temporelles de son applicabilité, etc.

Il importe, somme toute, de dire que les savoirs d'expérience que ces enseignants ont cumulés au fil du temps sont exprimés par plusieurs façons très personnelles de voir l'environnement éducatif et d'agir sur lui. Ils ont par conséquent développé chacun son « modèle d'action […] selon ses théories personnelles construites dans l'expérience» (Bourassa, Serre, Ross, 1999). Ces modèles ont une fonction pragmatique très importante puisqu'ils permettent de composer avec la réalité de tous les jours. Ainsi, nous allons voir dans ce qui suit la manière dont nous allons procéder pour l'élaboration de ces contenus de cours.

III. 08. 07. La conception des contenus du cours

Holdago (2016, p. 26) précise que l'usage de la didactique professionnelle dans la conception des dispositifs de formation professionnelle débouche sur l'analyse didactique des situations de travail. Cela revient à transformer des situations de travail en supports didactiques de formation professionnelle, car l'analyse de l'activité de travail en vue d'en concevoir des situations de

formation, est une analyse didactique de l'activité, finalisée (par) et orientée vers la réponse à trois questions : Qu'est-ce qui est à apprendre et à développer pour parvenir à une maîtrise de l'action en situation ? Quelles sont les difficultés, obstacles, sources d'erreurs, que les professionnels sont susceptibles de rencontrer pendant leur apprentissage ? Comment des individus peuvent-ils devenir des professionnels compétents ? Ce sont les réponses à ces trois questions qui constituent dans notre cas les soubassements de notre démarche formatrice.

Nous commençons de prime abord par répondre à la première question : qu'est-ce qui est à apprendre et à développer pour parvenir à une maîtrise de l'action en situation ? Cette question porte sur les éléments à identifier en vue de les intégrer au modèle cognitif du professionnel, qui les conceptualise en les mettant en pratique en les intégrant à son modèle opératif. Piaget souligne à juste titre la nécessité de justifier les pratiques d'identification de ce que les individus ont construit avant l'entrée en formation de manière à adapter les situations de formations aux structures initialement construites dans l'activité : il faut alors que les structures puissent assimiler la situation. Autrement dit, cette identification porte d'abord sur l'ensemble des savoirs pragmatiques susceptibles d'aider les stagiaires à accroître leur professionnalité, mais à condition qu'ils soient compatibles avec la situation utilisée comme support didactique. pour notre part, l'opérationnalisation de l'analyse des verbatims de nos informateurs notamment à travers la répartition de leurs actions en classe de situations, nous a permis de respecter ce premier principe et, chemin faisant, de rendre notre action formatrice intelligible de sorte à « […] préparer les apprenants à faire face aux principales classes de situations constitutives des emplois visés (Ferron, et al, 2006). En effet, les invariants opératoires mobilisés pour la régulation des concepts pragmatiques de nos informateurs nous ont permis à la fois de comprendre l'essence de ces actions, et d'en faire l'objet de transfert des compétences des enseignants formateurs vers les enseignants stagiaires. Ce principe est mieux expliqué dans ce passage : « le contenu à faire apprendre devrait être centré sur l'action en situation professionnelle avant d'être constitué par des savoirs (même professionnels) » (Pastré, 2011).

Par ailleurs, si nous revenons au principe de la didactique professionnelle sur la conception des formations professionnelles, nous trouvons que même si de telles formes de développement des compétences professionnelles nous permettent de voir se constituer clairement le registre épistémique des professionnels, sauf qu'elles sont contre-productives sur le long terme car il faut adapter le travail à la formation et non le contraire. Il est donc plus judicieux de changer les programmes et les méthodes d'enseignement du français au lieu de chercher à développer les compétences des stagiaires pour s'adapter à un contexte inadéquat.

En ce qui concerne la deuxième question : quelles sont les difficultés, obstacles, sources d'erreurs, que les professionnels sont susceptibles de rencontrer pendant leur apprentissage ? La réponse à cette question nous a été donnée par le biais de l'analyse du contexte de travail de nos informateurs d'autant plus que l'accent était mis sur l'impact des éléments contextuels sur le métier d'enseignant. Aussi, nous avons été conduit à porter un intérêt tout particulier à plusieurs notions tel le rapport au savoir, le rapport à la formation, l'identité professionnelle, etc. pour mieux cerner la consistance de la structure conceptuelle de nos informateurs, et par voie de conséquence, de mieux comprendre son fonctionnement à l'intérieur de tout le contexte du travail. En effet, certains points relatifs à l'identité professionnelle de l'enseignant, constituent des sources d'erreur et impactent les pratiques enseignantes négativement. Cependant, il est primordial de savoir séparer entre les conditions de travail et le travail qu'on fait réellement dans un cadre professionnel de formation et/ou de travail, car si on se laisse influencer par les discours relatifs à des revendications socio-professionnelles, c'est qu'on donnerait un rendement inférieur à celui qui est réellement demandé.

Pour la troisième question : comment des individus peuvent-ils devenir des professionnels compétents ? La réponse à cette question réside dans la répartition que nous avions faite pour l'élaboration des contenus de ce cours. En effet, ce cours a été réparti en deux grandes parties : la première est relative à tout ce qui concerne l'identité professionnelle de l'enseignant et ses représentations. Cette première partie vise à apporter plus d'éclairage à la contribution de ces éléments dans le déclenchement du développement professionnel des enseignants stagiaires. Quant à la deuxième, elle englobe les différentes techniques que nous avions pu collecter pour la gestion d'un groupe-classe en ce sens que « les apprentissages issus de l'expérience visent la construction, l'assimilation et la maîtrise de connaissances et de compétences nouvelles grâce auxquelles un individu […], va faire évoluer ses représentations et ses capacités d'action, voire de gestion de l'action. » (Fernagu-Oudet, 2004, p. 124).

En ce qui concerne la collecte des données auprès des PES formateurs au moyen des entretiens compréhensifs, il est important de noter que nous l'avons fait selon les moments charnières, mais aussi ordinaires relatifs à l'activité de gestion de classe. Ainsi, le tableau ci-dessous apporte un éclairage vis-à-vis de cette subdivision de l'organisation de l'activité de gestion de classe suivant l'axe du temps :

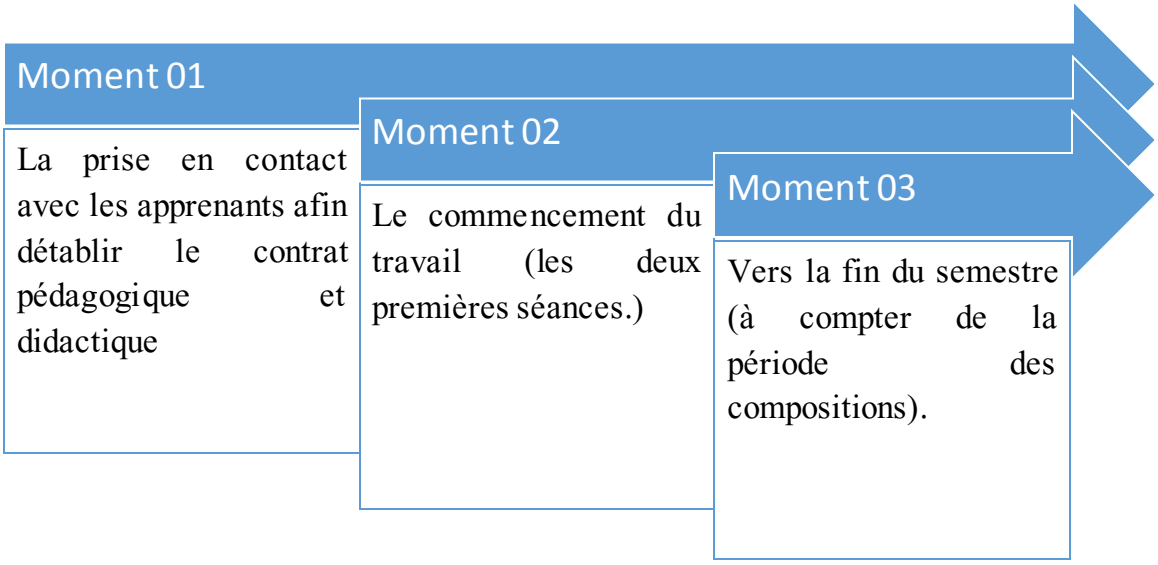


Tableau 03 : la répartition des contenus du cours sur l'axe du temps

III. 08. 08. La conception du cours

Cours : la gestion de classe destinée aux enseignants stagiaires de français.

Le plan du cours :

- Objectifs du cours,
- Notes préliminaires,
- Généralités sur l'activité de gestion de classe
- La définition de l'activité de gestion de classe
- Les différents moments de la gestion de classe
- Les composantes fonctionnelles de la gestion de classe.
- conclusion

Les objectifs du cours :

- Amener les enseignants stagiaires à saisir la définition de la gestion de classe ;
- Tirer au clair les liens existant entre l'activité de gestion de classe et le processus d'enseignement-apprentissage ;
- Saisir le fonctionnement global de cette activité suivant les différentes périodes d'une année scolaire ;
- Identifier les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe. En termes de didactique professionnelle, c'est identifier les composantes de la structure conceptuelle de cette activité ;
- Permettre aux enseignants de conduire cette activité de façon plus structurée dans le cadre de l'intellectualisation et de l'organisation du travail.

III. 08. 08. 01. Notes préliminaires

La conception de contenus de cours sur la gestion de classe exige de prime abord d'aborder les liens qu'entretient cette activité avec, à la fois, le système éducatif de façon générale et le lieu de son exercice de façon plus particulière, mais aussi le rapport des enseignants au métier et leur rapport à la formation. C'est dire que la réussite de l'activité de gestion de classe est assujettie à plusieurs variables intrinsèques et d'autres extrinsèques.

En effet, l'activité de gestion de classe est considérée comme « la gestion d'un environnement dynamique » (Pastré, 2007), du fait non seulement de la pluralité des situations et du foisonnement des pratiques, mais aussi du fait qu'elle soit en relation avec la vie scolaire et le système éducatif de façon générale. C'est une activité dont les ramifications dépassent l'enceinte de la salle de classe, et ce, jusqu'à atteindre le fonctionnement de tout le système éducatif, dans la mesure où la connaissance, en amont, du cadre législatif et organisationnel de la vie scolaire, permet aux enseignants de mieux gérer leurs classes, en aval.

Le présent cours s'attarde sur les différentes facettes de la vie de classe. Il est destiné prioritairement aux enseignants stagiaires de français du cycle secondaire, en formation initiale et/ou continue à l'enseignement. La conception de ce cours s'est faite sur la base des savoirs expérientiels des enseignants formateurs de français, mais aussi, sur la base d'autres cours ayant trait à cette activité et partageant des points communs avec ces savoirs d'expérience.

L'architecture de ce cours se base sur différentes parties choisies en fonction des composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe : (gestion du temps, de l'espace, gestion relationnelle, etc.). Aussi, il y est pris en considération plusieurs facettes de l'enseignement-apprentissage du français en Algérie dans la mesure où cette activité est étroitement liée au processus d'enseignement-apprentissage.

Toutefois, il est à noter que ce cours ne prétend pas tendre à l'exhaustivité ni d'ailleurs être une feuille de route applicable dans toutes les situations, car il y a autant de pratiques enseignantes (profanes, professionnelles, formelles, informelles) qu'il y a de profils d'enseignant. En effet, chaque enseignant est, de par son idiosyncrasie[73], unique. Par ailleurs, les contenus de ce cours ont été relevés par le biais d'une étude de terrain effectuée auprès des professionnels du terrain

[73] La définition la plus courante de ce mot, que l'on trouve dans le dictionnaire Larousse en ligne, revient à dire qu'il s'agit de la manière d'être particulière à chaque individu qui l'amène à avoir tel type de réaction, de comportement qui lui est propre.

en vue d'arriver à constituer une structure conceptuelle de l'activité de gestion de classe afin de permettre aux enseignants stagiaires de jeter les premiers jalons de l'élaboration de leur propre structure conceptuelle. Cette expression nous amène d'ailleurs à préciser que ce travail a pour fondements théoriques la didactique professionnelle orientée vers la conception des formations professionnelles, appelée aussi l'ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 1999).

Nous portons à l'attention du lecteur que les stratégies dont il est fait étalage dans ce cours sont des stratégies personnelles à chaque enseignant même s'il se trouve que parfois il y en a plus d'un qui s'en sert. Cela dit, leur applicabilité et leur réussite peuvent dépendre de plusieurs éléments contextuels.

Du point de vue de la théorie des schèmes conceptuels, dans le cas où elles ne marcheraient pas pour certains enseignants, plusieurs ajustements au niveau, soit de la structure conceptuelle ou de la situation de travail sont à opérer afin de réorienter les actions des apprenants et celles des enseignants dans le but d'arriver à l'élaboration de concepts pragmatiques optimaux.

III. 08. 08. 02. Activité de gestion de classe et activité enseignante : les variables de Bru (2008)

Avant qu'il ne soit question de l'activité de gestion de classe à proprement parler, il serait préférable de l'envisager sous l'angle des relations qu'elle a avec l'activité enseignante de manière générale afin de mieux montrer la place qu'elle occupe dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'activité de gestion de classe fait en effet partie intégrante de l'activité enseignante qui n'est plus envisagée unilatéralement, mais considérée comme une co-activité dans la mesure où elle comprend l'activité d'enseigner propre à l'enseignant et l'activité d'apprendre propre aux apprenants.

Selon Bru (2008), l'activité enseignante repose sur l'interaction entre trois ensembles de variables essentielles que l'enseignant devrait être capable de gérer afin d'assurer la réussite de son activité enseignante. La prise en compte de ces variables, toujours sous l'angle de la co-activité, devrait être envisagée de manière à ce qu'elle réponde aux besoins des apprenants. Ces ensembles de variables sont les suivants :

- les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus : ce premier ensemble a prioritairement trait à l'activité d'enseigner, mais il est en étroite relation avec l'activité d'apprendre puisque la sélection et la préparation des contenus ne peuvent pas se faire sans tenir

compte du niveau des apprenants. Ainsi, les actions qui se rangent dans ce premier ensemble sont les suivantes : la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs, le choix des activités sur les contenus ;

- les variables processuelles : ce deuxième ensemble repose quant à lui sur l'activité d'apprendre des apprenants. L'enseignant devrait à ce niveau prendre en considération les points suivants : les conditions de la dynamique de l'apprentissage, la répartition des initiatives, les registres de la communication didactique, les modalités d'évaluation ;

- les variables relatives au dispositif : ce dernier ensemble intervient à vrai dire dans le cadre de la planification et la mise en place d'un environnement favorable aux apprentissages. À ce niveau, les tâches qu'incombe à l'enseignant de faire concernent l'aménagement des lieux et des espaces d'enseignement-apprentissage, le regroupement des élèves, l'organisation temporelle, et l'utilisation du matériel et des supports utilisés). Ce sont toutes ces actions qui relèvent essentiellement de la conduite de classe.

Il est à mentionner que l'analyse de l'activité de gestion de classe des enseignants formateurs de français a révélé que la réussite de cette activité dépend à la fois de ces trois ensembles de variables, comme elle dépend également d'autres variables que nous verrons ultérieurement. Mais pour l'essentiel, ces trois ensembles interagissent entre eux en donnant lieu à une synergie d'actions qu'effectue l'enseignant en vue de réaliser les objectifs pédagogiques qu'il fixe pour chaque séance de travail. Nault affirme à propos de la concordance existant entre les différentes pratiques enseignantes que « toutes les actions qu'effectue l'enseignante ou l'enseignant au quotidien dans une classe ont un impact significatif sur la réussite de ses élèves. Toutefois, ses actions ne sauraient atteindre ce but sans une solide maîtrise de la compétence en gestion de classe. » (Nault, 2008).

III. 08. 08. 03. L'activité de gestion de classe : essai de définition

L'activité de gestion de classe est définie par rapport à son but, mais aussi aux stratégies, aux outils, aux techniques, aux compétences, etc. permettant de l'atteindre. En effet, à partir du moment où cette activité intervient auprès d'un groupe-classe, elle serait l'ensemble des actions[74], des techniques, des moyens, des ressources, etc. que l'enseignant mobilise et met en œuvre dans le but d'orienter et de maintenir l'attention du groupe-classe vers l'objectif pour

[74] Il rentre dans cette catégorie les éléments non et para verbaux de la communication.

lequel ils sont en classe et qui n'est autre que l'apprentissage des objets d'études qu'il leur propose et le développement de leurs compétences communicatives.

Par ailleurs, l'activité de gestion de classe entretient plusieurs liens avec le système éducatif dans sa globalité si l'on considère que son but est en relation avec les finalités fixées par la Tutelle, soit donc la formation citoyenne des apprenants. L'objectif de cette activité est, ce disant, de concourir à cette formation.

- **Commentaires**

- Certains enseignants pensent à tort qu'une gestion réussie de la classe est synonyme d'une gestion autoritaire de la classe afin de parvenir à avoir un climat paisible par tous les moyens sans pour autant se soucier prioritairement de l'activité d'apprendre de leurs apprenants. Or, cela est complètement faux parce qu'arriver à contrôler les apprenants sans que ces deniers n'avancent sur le plan des apprentissages est contre-productif ;

- Nous pouvons lire en filigrane que les comportements des apprenants, à quelques exceptions près, ne sont pas toujours orientés vers l'apprentissage. La gestion de classe, qui inclut d'ailleurs la gestion des comportements des apprenants, serait alors l'intervention auprès de ces apprenants, par quelques moyens que nous verrons plus tard, en vue de réorienter leurs comportements vers l'apprentissage et le développement de leurs compétences discursives en langue française ;

- Et à partir du moment où cette activité a pour but de parvenir à inculquer aux apprenants certains objets d'étude et à les aider à construire des compétences discursives et communicatives, ce qui importe le plus dans l'activité de gestion de classe, c'est le choix des contenus des cours et la façon de le présenter ;

- Nous pouvons dire dans cette même lignée d'idées que la définition de cette activité peut être partiellement actualisée lorsque de nouveaux éléments y sont introduits en réponse aux besoins des enseignants et des apprenants. Ainsi, cette activité serait par exemple de la créativité et de l'innovation. C'est sortir des sentiers battus en ayant recours au ludique, au TICE, etc.

III. 08. 08. 03. 01. Les conditions de réussite de l'activité de gestion de classe.

L'activité de gestion de classe est une activité dynamique et pluriparamétrale dans la mesure où elle se joue autour d'un bon nombre de variables qu'il devient impératif de contrôler si l'enseignant désire la réussir. Les enseignants formateurs associent à cette activité plusieurs éléments sur lesquels ils mettent essentiellement l'accent pour contrôler son déroulement. Il en ressort dans ce sens qu'un certain nombre de conditions relatives aux personnes qui l'exécutent garantissent sa réussite :

III. 08. 08. 03. 01. 01. L'enseignant

La première condition pour la réussite de cette activité repose essentiellement sur l'enseignant. En effet, parler de l'activité de gestion de classe, c'est avant tout parler de l'enseignant car c'est lui le pivot autour duquel gravitent les autres éléments, et c'est lui également l'éxécuteur princicpal des tâches prescrites de cette activité. Mais parler de l'enseignant dans ce contexte professionnel, conduit à parler de son identité professionnelle.

III. 08. 08. 04. L'identité professionnelle de l'enseignant et l'activité de gestion de classe

L'identité professionnelle de l'enseignant est définie comme un ensemble des composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produites par une histoire particulière et dont l'enseignant est le support et le détenteur à un moment donné[75] de cette histoire (Barbier, 1996a, p.40).

La relation qui existe entre l'identité professionnelle de l'enseignant et son activité de gestion de classe, est que la mise en œuvre de cette activité repose sur les trois composantes de l'identité professionnelle. Plus précisément, c'est la nature de ces composantes qui fait que certains enseignants ont un bon rapport à leur métier et sont prédisposés à développer leur agir professionnel, alors que d'autres entretiennent un rapport négatif avec leur métier et ne cherchent pas à développer leurs pratiques enseignantes et pédagogiques.

En effet, cette activité se fait, au niveau cognitif, en fonction de son organisation interne chez la personne qui l'exécute. Autrement dit, il est indiqué ici que toutes les actions de l'enseignant

[75] A noter que l'expression « A un moment donné », renvoie ici au caractère évolutif de cette identité.

pour gérer sa classe reposent sur une structure conceptuelle[76] établie au préalable qui plus est, considérée comme le foyer des composantes de son identité professionnelle.

Et comme les différentes composantes de l'identité professionnelle sont le produit, comme nous venons de le voir, de l'histoire personnelle de chaque enseignant, leur formation est généralement initiée lorsqu'une personne décide[77], à un moment donné de son histoire, de faire le choix de ce métier ou elle en a été obligée. Cette prise de décision est généralement le déclencheur de la formation des trois composantes de l'identité professionnelle, mais aussi le déterminant de la nature des pratiques enseignantes.

En effet, il arrive que certaines personnes aient été contraintes par leurs parents par exemple, de choisir ce métier, mais une fois sur poste, et confrontées à ses obstacles et difficultés, elles se retrouvent dans un écartèlement de va-et-vient entre aller de l'avant contre tous vents et marrées, faire une conversion professionnelle, voire même l'abandonner.

Les analyses du travail d'enseigner faites dans ce sillage, ont montré que cette catégorie d'enseignants avait des représentations et des affects négatifs sur ce métier, et qu'elle était, par voie de conséquences, moins disposée à se développer professionnellement[78]. Roux-Pérez (2006, p. 60) avance à propos de ces enseignants que « les difficultés rencontrées en classe, transformant une image idéalisée de la discipline, les amènent à réorganiser leurs représentations et à questionner leur future activité professionnelle. ».

Dans ce qui suit, seront étudiés plus en détail les liens existant entre ces différentes composantes de l'identité professionnelle et l'activité de gestion de classe.

---

[76] La structure conceptuelle est une entité mentale constituée de plusieurs schèmes d'action pour les différentes classes de situation que comporte l'activité de gestion de classe. En effet, les actions de l'enseignant sont organisées au niveau conceptuel sous forme de réseaux mentaux, c'est une sorte de planification mentale dont résulte l'agir professionnel de l'enseignant.

[77] Le vécu de la personne ou bien sa biographie sociale (Dubar, 2004), fait qu'elle ait déjà des représentations et des affects pour ce métier. Si certaines personnes, influencées par les enseignants qu'elles aimaient, décident de choisir ce métier, d'autres au contraire, choisissent de ne jamais le faire à cause de quelques mauvaises expériences qu'elles ont elles-mêmes vécues ou qu'elles en ont entendues parler.

[78] Lorsque les deux composantes représentationnelle et affective sont négatives, elles impactent négativement sur la composante opératoire des enseignants en freinant son développement, c'est-à-dire le développement des compétences professionnelles requises pour faire ce métier.

III. 08. 08. 04. La relation entre les composantes de l'identité professionnelle de l'enseignant et l'activité de gestion de classe

III. 08. 08. 04. 01. La composante représentationnelle

Cette première composante est faite de plusieurs représentations individuelles et/ou collectives sur le métier d'enseigner, le contexte du travail, les apprenants, les programmes et les méthodes d'enseignement, etc. La nature positive ou négative de ces représentations, dont dépend d'ailleurs le choix de faire ce métier ou de ne pas le faire, est très déterminante.

En effet, il existe plusieurs représentations accolées au métier d'enseigner et qui, de par leur nature cognitive, sont en mesure de se transformer en représentations fonctionnelles ayant la capacité de (ré) orienter les décisions, les actions voire tout le mode opératoire des enseignants. Concrètement, certaines représentations sur le métier d'enseigner consistent à dire qu'il s'agit d'un métier difficile qui plus est, ne jouit pas de toutes les conditions favorables à son exercice et que le statut socioprofessionnel des enseignants n'est pas à la hauteur de leur permettre de faire face à ses exigences professionnelles. Or il se trouve dans les faits que si certains enseignants sont totalement insatisfaits de leurs conditions socioprofessionnelles et justifient par conséquent leur désinvestissement dans ce métier par ces nombreuses défaillances socio-professionnelles, d'autres, au contraire, n'y accordent pas une importance aussi grande, et ce, soit en affirmant que ce métier est avant tout une mission qu'il faudrait accomplir malgré tout, ou soit en justifiant leur position par des arguments d'ordre religieux et moral. Il en résulte que les enseignants de la première catégorie ne se soucient pas de la bonne maîtrise de leur activité de gestion de classe en ce sens qu'ils ne s'adonnent pas à l'acquisition des techniques nécessaires à son exécution; alors que les autres enseignants agissent de façon différente en développant constamment leur agir professionnel.

Il importe par conséquent de dire que si de telles représentations sont accolées au métier d'enseigner, il est du devoir de l'enseignant désireux agir dans les contours du professionnalisme, surtout dans le cas d'un enseignant novice tout particulièrement, qu'il n'y prête pas attention en construisant d'abord une identité professionnelle propre à lui et conforme à la déontologie de ce métier. Thévenot (1999) avance pour qualifier la saisie des propriétés du réel, par un sujet qu' « on ne peut pas être un bon professionnel sans construire un monde qui convient. ».

Par ailleurs, les représentations des enseignants pourraient également porter sur les apprenants. En effet, certains enseignants pourraient avoir des représentations négatives sur les apprenants en pensant par exemple que ces derniers ne s'intéressent plus à l'apprentissage du français, qu'ils ont des performances faibles dans cette langue, qu'ils ne sont là que pour s'amuser, voire perturber le déroulement des séances de travail, etc. Lorsque tel est le cas, les réactions des enseignants peuvent être orientées en réponse à ces représentations négatives, même si dans le fond et dans certaines situations, elles n'ont rien de véridique. Ainsi, les enseignants concernés pourraient afficher par exemple un autoritarisme sans bornes…

III. 08. 08. 04. 02. La composante affective

Les éléments constituant cette composante se rapportent essentiellement aux affects, aux sentiments et aux émotions que portent les enseignants à leur métier, à leurs apprenants, ou de manière générale, à leur contexte de travail. En effet, l'activité enseignante fait intervenir de nombreux affects qui résultent de plusieurs variables intrapersonnelles et interpersonnelles en matière de réaction émotionnelle face à un événement donné (Sander & Scherer, 2019, p. 22).

Par conséquent, le type d'affects, positifs soient-ils ou négatifs, que porte l'enseignant a une fonction opératoire si ce dernier s'y base pour agir dans n'importe quelle situation de travail. Il importe par conséquent que ce dernier en soit conscient de telle sorte qu'il ne se laisse pas contrôler par ses affects. Ces derniers éléments sont bien évidemment considérés comme des compétences socio-affectives que l'enseignant devrait avoir pour gérer ses sentiments siens propres et ceux de ses apprenants.

En effet, nous pouvons avancer à la suite de Léveillé & Nault (1997, p. 12) que « gérer une classe, ce n'est pas seulement aménager l'espace physique ou déterminer le temps imparti à chaque activité, ou décorer la classe et encore ! Gérer une classe est un « processus complexe » qui demande de l'enseignant de mettre en place des routines bien sûr, mais aussi de faire preuve de ses qualités personnelles comme la fermeté ou encore le sens de l'observation. ». L'expression « sens de l'observation » renvoie ici à la nécessité de procéder au diagnostic du contexte du travail afin d'orienter ses actions en fonction des caractéristiques objectives de ce contexte et non pas en fonction des représentations et des affects subjectifs qui dans la majorité des cas sont infondées.

III. 08. 08. 04. 03. La composante opératoire

La composante opératoire de l'identité professionnelle de l'enseignant réfère à tout ce qui est de l'ordre de l'action. Mais il se trouve que ce qui est à la source des actions et des pratiques enseignantes, relève du cognitif : « au fond de l'action, la conceptualisation » (Vergnaud, 2011, p. 275). Cela étant, l'agir enseignant, qu'il soit professionnel ou profane, formel ou informel, repose principalement sur le versant cognitif, appelé également « les bases de données » (Paquay et al,. 2012). Il est constitué de plusieurs types de connaissances factuelles, procédurales ou conceptuelles, de nature différente (théorique, scientifique, profane, etc.), mais qu'on regroupe sous les représentations mentales.

Il est clair jusqu'ici que les actions de l'enseignant sont basées sur ses ressources cognitives d'où la nécessité de les analyser afin de déterminer si elles respectent le cadre éthique, professionnel, et déontologique de ce métier. En effet, c'est là tout le risque encouru. Certaines actions des enseignants peuvent résulter de quelques conceptions[79] profanes et infondées qui leur sont communiquées par plusieurs voix ou qu'ils détiennent soit de leur vécu ou soit de leur entourage professionnel, familial ou autre. Dans les faits, certains enseignants agissent en classe suivant les recommandations de leurs collègues, leurs proches, etc. en s'adonnant, ce faisant, à des pratiques malveillantes qui portent préjudice à leur professionnalité. L'exemple que nous avons ici concerne les enseignants qui font usage de la violence verbale, voire physique pour contrôler les comportements de leurs apprenants.

Il en ressort de ces deux principaux cas de figure que l'identité professionnelle de l'enseignant est strictement personnelle et que ses différentes composantes représentationnelles, affectives et opératoires changent suivant plusieurs variables contextuelles. Aussi, le changement des deux composantes représentationnelle et affective a des conséquences directes sur la composante opératoire. Ainsi, l'enseignant qui a des représentations positives sur son métier et sur les apprenants qu'il a en charge, porte des affects positifs pour son entourage professionnel et travaille constamment en vue de se développer professionnellement et d'améliorer son rendement.

[79] Nous avons d'ailleurs évoqué dans la partie précédente l'exemple des enseignants dont le prétexte pour justifier le laisser-aller de leur agir est de dire que les conditions défavorables dans lesquelles ils travaillent.

L'identité professionnelle de l'enseignant est donc déterminante du choix des pratiques qu'il opère, mais aussi du degré de son investissement dans le travail, et est considérée de ce fait comme faisant partie de la structure symbolique externe de ce métier.

III. 08. 08. 04. 03. 01. Les objets de savoir : objet d'intervention des enseignants

À partir du moment où l'activité de gestion de classe a pour but de faire parvenir les apprenants à construire leur apprentissage, à apprendre des objets de savoir et à développer leurs compétences communicatives, la place de ces objets de savoir et des différentes méthodes mises en œuvre pour leur enseignement, ne peut être que primordiale.

En effet, les relations qui existent entre l'enseignant et ses enseignés tournent principalement autour de l'enseignement-apprentissage. C'est pourquoi il importe de faire une attention toute particulière quant au choix des objets de savoir de telle sorte qu'ils soient adaptés aux performances des apprenants, mais aussi à leurs centres d'intérêt.

Par ailleurs, les enseignants peuvent se heurter à quelques résistances à l'apprentissage du français de la part de leurs apprenants. Ces résistances ont souvent pour origine des représentations négatives sur cette langue, c'est pourquoi que nous allons aborder dans ce qui suit quelques considérations relatives à ce point.

III. 08. 08. 04. 03. 02. La gestion des représentations

La déconstruction des représentations négatives qu'ont les apprenants sur les objets de savoir est un préalable à toute action d'enseignement. En effet, il s'avère être très difficile à un enseignant de pouvoir enseigner des objets de savoir à des apprenants qui résistent déjà à l'apprentissage de ces objets à cause de toutes les idées négatives qu'ils s'en font.

Quoique difficiles à appréhender, et encore plus à changer, sauf qu'il existe quelques stratégies mises en pratique pour déconstruire les représentations qu'ont les apprenants sur la langue française, et une première lecture de ces stratégies permet de savoir qu'elles sont toutes orientées vers les propriétés des objets de savoir, mais aussi vers la clarification des objectifs derrière leur apprentissage.

Pour tenter de déconstruire les représentations négatives qu'ont leurs apprenants sur le français, certains enseignants effectuent des manœuvres sur les caractéristiques intrinsèques émanant de l'objet de savoir car si « les concepts sont appris grâce à leurs applications, mais ils sont

également compris grâce à leurs propriétés. » (Pastré, 2007, p. 89). Les stratégies que nous allons voir visent en effet à faire comprendre aux apprenants l'utilité de l'apprentissage de la langue française.

L'étalage de chacune de ces stratégies se fera en liaison avec la représentation qui lui est correspondante :

La représentation	La stratégie de sa déconstruction
Certains apprenants pensent que l'apprentissage de l'anglais est beaucoup plus facile et intéressant que le français	Apprendre le français c'est apprendre 70% de l'anglais et de l'espagnol avec des textes à l'appui qui montrent les ressemblances entre le français et l'anglais ou l'espagnol, voire même le portugais ou l'italien.
L'anglais est la langue de la science et de technologie surtout pour les études supérieures ; Même au niveau international, c'est l'anglais qui prime sur le français	Les études dans des filières scientifiques, médicales ou techniques dans les universités algériennes se font majoritairement en français ; La majorité des étudiants algériens choisissent de poursuivre leurs études en France, au Canada ou dans des pays francophones en raison de leur proximité linguistique et géographique avec l'Algérie surtout la France.
Le français est une langue plutôt féminine et son apprentissage est inutile	Parler le français par des hommes dans les grandes villes est vu comme une marque d'ascension sociale
L'apprentissage du français ou des langues étrangères de façon générale est inutile.	Apprendre des langues étrangères permet de lutter contre l'Alzheimer et beaucoup d'autres maladies mentales..
Le français est la langue du colonisateur	

	Le français comme langue ce n'est pas les Français, et encore à l'époque de la colonisation, il y avait des harkis, parlant arabe, qui étaient du côté français contre les siens et des Français qui étaient pour la cause algérienne. Donc une langue ne définit pas la personne.

Tableau N°05 : les stratégies de déconstruction des représentations négatives.

Il est du devoir de l'enseignant de faire attention à ces représentations, tout en veillant autant que faire se peut, à les déconstruire surtout en misant sur des objets de savoir qui répondent aux besoins des apprenants et à leurs centres d'intérêt, mais aussi qui soient adaptés à leurs performances.

III. 08. 08. 05. Les différents moments de la gestion de classe

Perrenoud (1999) précise à juste titre que « bien entendu, dans la plupart des systèmes éducatifs, l'unité de base de l'organisation pédagogique est encore le groupe-classe, un groupe de quelques dizaines d'élèves censés rester ensemble durant au moins une année scolaire. Dans ce groupe sont enseignées toutes les disciplines et pratiquées toutes les modalités d'étude. ».

En partant de cette citation, et en nous appuyant sur les propos des enseignants formateurs de français, il s'avère que les paramètres à prendre en compte pour l'exécution de l'activité de gestion de classe sont imbriqués et fonctionnent en bloc, ce qui fait que cette activité se déroule sur le long terme et qu'elle ne se limite pas à une seule séance de travail.

L'enseignant est dès lors tenu à porter son attention à tout ce qui se passe dans les locaux de ses classes durant toute l'année scolaire. Autrement dit, l'activité de gestion de classe se trouve inscrite dans un processus dynamique et continuel. C'est pourquoi il est question ici d'aborder cette activité à travers les différents moments d'une année scolaire, à savoir donc le début de l'année scolaire, les périodes d'examens, la période des cours, etc.

III. 08. 08. 05. 01. Le début de l'année scolaire

Le début de l'année scolaire est considéré par les enseignants formateurs comme le moment le plus important de leur travail dans la mesure où il détermine pour une grande partie la manière dont leur activité de gestion de classe se déroulera tout au long de l'année scolaire.

Par ailleurs, parler précisément de ce moment charnière, c'est parler, d'après ces mêmes enseignants, des premières séances où l'enseignant et les apprenants se font connaissance dans un cadre strictement professionnel. C'est généralement pendant les toutes premières séances de classe que la négociation des places respectives commence d'emblée à se jouer. En effet, il arrive que certains apprenants procèdent, à proprement parler, à tester la personnalité de l'enseignant et même si ces tests continuent à se faire tout au long de l'année, ils sont faits le plus fréquemment lors des premières séances pour se faire une idée de leur enseignant et savoir ce qu'il tolère ou non.

Toutefois, il importe au début de l'année de faire attention aux éléments suivants :

III. 08. 08. 05. 02. La préparation psychologique

L'appréhension des premières heures de travail dans le cas d'un enseignant novice peut lui constituer un vrai défi surtout vis-à-vis de son agir professionnel dans la mesure où il se demande quelle serait la meilleure posture à adopter pour réussir son travail.

Néanmoins, il se trouve que ce qui fonde l'agir professionnel de l'enseignant et qui lui permet de prendre confiance, ce sont les différents éléments qui constituent son identité professionnelle. Par conséquent, il est nécessaire à l'enseignant de se représenter sa propre identité professionnelle en auto-analysant son modèle opératif. Mais cette représentation initiale de l'identité professionnelle et du modèle opératoire ne peut avoir lieu si l'enseignant ne connait pas les tenants et les aboutissants à prendre en compte pour assurer la réussite de ses premières séances et pour se faire confiance.

Cependant, l'enseignant est tenu tout de même d'être confiant, et ce, en s'étant également préparé sur le plan professionnel. En effet, une bonne connaissance de la législation scolaire et des programmes d'enseignement permettrait à tout praticien d'être bien préparé, mais aussi confiant pour mener à bien son travail.

La connaissance législative des règlements régissant le fonctionnement du système éducatif, en plus de la maîtrise des objets d'étude des différents programmes d'enseignement du français dans le secondaire font partie de la composante opératoire de l'identité professionnelle et ont également un impact positif sur les deux autres composantes : représentationnelle et affective.

III. 08. 08. 05. 03. Le diagnostic de la situation de travail

Aussi banal que cela puisse paraître, sauf que les premières séances de classe sont l'occasion pour l'enseignant de diagnostiquer la situation de travail pour chaque classe qu'il a en charge. Ce diagnostic devrait se faire en fonction des deux activités d'enseigner et d'apprendre qui font que le travail enseignant, comme vu précédemment, soit une co-activité.

Ce diagnostic permet à l'enseignant d'avoir une idée globale des caractéristiques de ses apprenants, mais aussi de leurs performances en français. C'est donc sur sa base que l'enseignant saurait orienter ses actions et choisir des supports et des tâches pédagogiques adéquats au niveau de ses apprenants et leurs centres d'intérêt.

III. 08. 08. 05. 04. L'établissement d'un règlement de travail

La gestion de la classe fait nécessairement appel à l'établissement d'un ensemble de règles et de modes de travail pour créer et maintenir un environnement propice et favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage. En effet, plus le fonctionnement d'une salle de classe est ordonné et harmonieux, et plus les apprentissages des élèves sont effectifs et durables.

Au début de l'année, l'enseignant est appelé à établir un contrat pédagogique avec les apprenants afin de mettre en place les règles et les modes de travail fixant les attentes de chaque partie par rapport au processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, la mise en place de ce contrat pédagogique doit être suivie de sa stricte application parce que c'est son gage de crédibilité et d'intégrité.

Etabli suivant la législation scolaire en vigueur, ce règlement, inclus dans le contrat pédagogique, devrait également être instauré en fonction des caractéristiques personnelles de chaque enseignant. Il peut alors se rapporter aux points suivants : la ponctualité, l'assiduité, les articles scolaires et les ressources pédagogiques, le mode de participation, la préparation des cours et des devoirs-maisons, le port de la blouse, le calme, le respect d'autrui, etc.

De plus, il a été relevé de l'analyse de l'activité de gestion de classe des enseignants formateurs que ce règlement devrait inclure d'autres éléments touchant de plus près la prévention de certaines dérégulations. Ainsi, il est interdit aux apprenants de mâcher du chewing-gum en classe, d'utiliser des gadgets électroniques, de manger, de bavarder lors de l'explication du cours, d'emprunter des articles scolaires auprès des autres apprenants, etc. Ces points peuvent paraître comme des futilités, sauf qu'ils pourraient être à l'origine de nombreux problèmes surtout dans le cas où un apprenant emprunterait un article scolaire auprès d'un autre apprenant et que ce dernier le lui jette, ce qui pourrait causer des accidents physiques irréparables.

III. 08. 08. 05. 05. La période des devoirs et des compositions

Il s'est avéré d'après l'analyse de l'activité de surveillance des enseignants formateurs que les relations entre l'enseignant et les enseignés, ou certains d'entre eux du moins, pourraient prendre un autre tournant. En effet, cela concerne la catégorie d'apprenants qui viennent passer leurs examens en ayant l'intention de tricher et qui dans certains cas très extrêmes sont prêts à tout faire pour y parvenir. Ces apprenants sont d'autant plus motivés à commettre cet acte illicite lorsqu'ils ont l'idée que l'enseignant surveillant est indulgent. C'est pourquoi il importe à l'enseignant de montrer son côté sévère en guise de prévenir toute tentative allant dans ce sens. Pour le reste, l'analyse de cette même activité a montré que sa réussite tient à l'autorité de l'enseignant de telle sorte qu'il soit sévère dès le lancement de l'examen en procédant à la mise en pratique d'un règlement plutôt spécifique à ce type de séance.

Ainsi, il est demandé à l'enseignant surveillant d'être ponctuel le jour où il est de surveillance afin d'éviter toute dérégulation en relation avec le retard parce qu'il semble que les apprenants sont très pointus sur le facteur temps le jour de l'examen. Par la suite, l'enseignant est tenu à demander aux apprenants d'enlever tout article ou outil pédagogique n'ayant pas de relation avec la passation de l'examen : les apprenants ne doivent garder sur la table que la copie de réponse, la copie de l'examen et les articles scolaires. Aussi, il est indiqué d'espacer entre les apprenants autant que possible afin d'éviter qu'ils ne puissent entrer en contact facilement, qui dans les cas les plus urgents, devrait être sur une demande de permission.

Une petite remarque concerne la sortie des apprenants tout particulièrement : il est interdit à ceux ayant fini leur examen de quitter la classe lorsqu'il s'agit d'un devoir, et ne sortir qu'après l'écoulement de la moitié du temps imparti à l'examen dans le cas d'une composition.

III. 08. 08. 05. 06. La correction des examens

La séance de correction des examens (devoirs comme compositions) revêt elle aussi un caractère tout particulier surtout vis-à-vis des apprenants qui ne s'intéressent qu'aux notes, c'est-à-dire ceux ayant un rapport « utilitariste scolaire » au savoir. Ces apprenants pourraient être à l'origine de nombreux problèmes surtout lorsque leurs résultats sont en deçà de ce qu'ils escomptaient ! En effet, il se trouve que certains d'entre eux pourraient même inclure l'administration ou leurs parents afin de protester contre la note qu'ils ont eue, remettant ainsi la crédibilité de l'enseignant en question.

Parmi les techniques utilisées par les enseignants formateurs, on trouve la correction anonyme. Le plus important dans cette technique est de communiquer aux élèves que la correction de leurs copies se ferait anonymement, c'est-à-dire en dissimulant les renseignements personnels inscrits sur les copies pour une plus grande objectivité de leur évaluation. Aussi, il est indiqué lors de la correction des copies d'examen de barrer toutes les espaces vides pour éviter que certains apprenants ne les exploitent pour rajouter des réponses le jour de la consultation des copies.

III. 08. 08. 06. Les composantes fonctionnelles de la gestion de classe.

Les composantes fonctionnelles de la gestion de classe sont les entités opératoires sur lesquelles l'enseignant pourrait intervenir pour opérationnaliser l'activité de gestion de classe.

III. 08. 08. 06. 01. La gestion des relations enseignant/enseignés

Les relations entre l'enseignant et ses enseignés constituent le socle de base de la co-activité enseignement-apprentissage. Ces relations sont très déterminantes de la manière dont chaque partie s'adonnerait à son activité. Si donc l'on admet que le rôle de l'enseignant consiste à orienter et guider ses apprenants dans leur activité d'apprendre les objets de savoir qu'il leur propose et de développer leurs compétences communicatives en français, cela pourrait être tout à fait le contraire pour la part des apprenants qui de par leur hétérogénéité ne sont pas tous là pour les mêmes objectifs. En effet, certains apprenants, inconscients de l'importance de faire des études, n'ont pas par conséquent d'objectifs derrière cela, et ne fournissent aucun effort en classe, voire ils perturbent le déroulement des cours.

Par conséquent, il est important pour l'enseignant d'être conscient de cette réalité de telle manière qu'il puisse être prêt à gérer cette hétérogénéité. Nous allons pour cela procéder à

l'étalage des différentes méthodes utilisées par les enseignants expérimentés dans la gestion des relations avec leurs apprenants.

Les déterminants de la relation enseignant enseignés

Certains enseignants cherchent, certes, à être conviviaux aux yeux de leurs apprenants, dans la mesure où leur métier de service avec et pour autrui comporte une part de l'humain, mais la question qui mérite d'être posée à cet égard, c'est de savoir au prix de quoi être convivial si la nature intrinsèque de la relation enseignant enseignés est, avant toute autre considération, professionnelle.

En effet, les relations existant entre l'enseignant et ses apprenants sont essentiellement basées sur tout ce qui a trait à leurs deux activités conjointes : enseigner et apprendre. Il est de ce fait important que l'enseignant veille à ce que ces relations ne bifurquent pas vers d'autres considérations autres que celles qui concernent l'enseignement et l'apprentissage, en étant clair dès le début de l'année scolaire sur la manière dont il aimerait travailler avec ses apprenants. Cela revient à dire que l'enseignant est appelé au début de l'année scolaire à fixer un règlement de classe, dans le cadre du contrat pédagogique bien évidemment. Il importe de dire dans cette optique que l'enseignant, épris parfois par le désir d'être convivial avec ses apprenants, ne devrait pas prêter attention à ses affects et ses émotions dans l'établissement, mais aussi dans l'application de ce règlement, car parfois ce désir de vouloir être convivial, se justifie par l'idée de rejeter des jugements contraires à la convivialité : c'est d'être sévère, autoritaire, etc. Mais que l'enseignant prenne des décisions le situant dans l'un ou l'autre de ces deux camps, aurait des conséquences à l'avenir. En effet, il est à savoir d'après les enseignants formateurs, que l'enseignant désireux être convivial en étant gentil ou, tout au plus, permissif, pourrait perdre le contrôle de ses classes puisque ses apprenants profiteront de sa passivité pour semer le désordre et enfreindre les règles du déroulement des séances de cours. Tandis que l'enseignant qui veille sur le bon déroulement de ses séances de cours, dans un climat régis par des règles de conduites, réussira mieux la gestion de ses classes et dans de nombreux cas, finira par gagner la sympathie de ses apprenants, qui de façon générale et à en croire les enseignants formateurs, apprécient beaucoup plus l'enseignant sévère et compétent.

Mais pour l'essentiel, l'analyse de cet aspect relationnel entre l'enseignant et les enseignés a montré que les points suivants sont à prendre en considération afin d'inscrire ces relations dans un cadre professionnel :

Les premières séances de travail

L'analyse de l'activité des enseignants formateurs a montré que les relations entre enseignant et enseignés devraient impérativement être régies par des règles conversationnelles établies très tôt au début de l'année scolaire afin de fixer les modes de travail. À noter également que l'établissement de ces règles qu'il soit implicite ou explicite devrait inéluctablement être suivi de leur stricte application. En effet, certains enseignants préfèrent énoncer ces règles et lorsque l'une d'elle est enfreinte, ils se tournent vers les leçons de morale à leurs apprenants pour ensuite les punir éventuellement ; alors que d'autres ne se donnent pas la peine de les énoncer en procédant directement à punir les apprenants auteurs de quelques bêtises ou bourdes en classe de telle sorte qu'ils préfèrent montrer leur côté intransigeant sur les questions de discipline.

Les objets de communication

En principe, les objets de communication entre l'enseignant et les enseignés tournent principalement autour des objets de soir, c'est-à-dire qu'ils sont inscrits dans un registre didactique. Cependant, il arrive que certains enseignants préfèrent aborder d'autres sujets avec leurs apprenants ce qu'il pourrait être à l'origine de plusieurs situations-problèmes ! En effet, il est arrivé à un enseignant de s'être mis dans une situation embarrassante avec les parents de l'un de ses apprenants parce qu'il parlait à ses apprenants de 1ère année secondaire des démarches de visa d'étude en les encourageant à s'y engager. Cet apprenant ne cessait d'en parler chez lui et de demander à ses parents de lui préparer le terrain pour partir à l'étranger ce qui a fait qu'ils ont décidé de porter plainte contre cet enseignant ! Plus loin encore, cette question des objets de communication débouche nécessairement sur le rôle et le statut de l'enseignant dans un cadre professionnel bien évidemment. L'autre exemple concerne un autre enseignant qui lors d'une séance d'expression de l'oral a proposé un thème portant sur le travail de la femme à ses apprenants de terminale dans le cadre du projet appelé "le débat d'idées". Il se trouve alors que lors de ce débat, l'enseignant s'est prononcé sur cette question en avançant plusieurs arguments contre le travail de la femme, pour ensuite être très critiqué par quelques apprenants et leurs parents ! Si on reconsidère cet exemple à la lumière de la définition même de l'enseignant professionnel, il en ressort que le rôle de l'enseignant dans ce type de séance est celui d'animateur dont la position est neutre. C'est pourquoi d'ailleurs la professionnalité de l'enseignant est définie par sa rationalité (Vanhulle, 2013).

L’autorité de l’enseignant

À partir du moment où les relations entre enseignant et enseignés tournent principalement autour des objets de savoir, l'autorité de l'enseignant devrait être de mise concernant ces objets surtout lorsqu'il est question de les faire participer. En effet, les enseignants formateurs préfèrent sur ce point désigner eux-mêmes les apprenants qu'ils aimeraient faire participer pour faire sentir à l'ensemble du groupe-classe qu'il est concerné par la construction de ses apprentissages. Ainsi, des phrases comme "qui aimerait répondre ?" sont à bannir, et ce, au profit d'autres stratégies impliquant tous les apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage.

La violence verbale et physique

Il va de soi que ces deux formes de violence ne devrait point faire partie des pratiques enseignantes au vu des torts qu’elles pourraient causer et à l’enseignant, et aux apprenants. Ainsi, les propos injurieux, moqueurs et blessants sont à exclure du vocabulaire de l’enseignant professionnel. Quant à la violence physique, c’est tout simplement hors de question de penser à y recourir.

La crédibilité de l’enseignant

Par ailleurs, les relations entre enseignant et enseignés devraient avoir une assise solide batie sur la confiance mutuelle. C’est pourquoi que l’enseignant devrait être crédible et intègre avec ses apprenants surtout lorsqu’il s’agit de leur faire des promesses qu’il devrait absolument tenir. Aussi, cette question requiert de l’enseignant d’être juste vis-à-vis de ses apprenants en les traitant tous sur un même pied d’égalité sans distinction aucune.

Les différences individuelles

Certains élèves sont très calmes, très pacifiques et très doux, alors que certains enseignants, ont parfois tendance à être rude avec tout le monde dans le but de contrôler tous les apprenants. Par conséquent, ce genre d’élèves pourrait être traumatisé ! Il faut donc veiller à les traiter différemment en étant conscient du fait que cela puisse leur causer un blocage psychologique les empêchant d’apprendre sereinement !

Aussi, il se trouve que les élèves ont parfois en tête l’idée que les enseignants sont là pour les sanctionner à la moindre erreur. Pour déconstruire ces représentations, on peut le faire soit directement, soit indirectement. Certains enseignants formateurs préfèrent le faire explicitement en faisant comprendre à leurs apprenants qu’ils ne sont pas là pour les sanctionner, mais pour

les aider à construire leurs apprentissages, d'autres au contraire y procèdent implicitement en transmettant ce même message à travers leurs actions.

Tout bien considéré, nous pouvons évoquer quelques-unes des règles d'action et des techniques mises en œuvre dans la gestion des relations enseignant/enseignés :

- Tisser de bonnes relations avec vos élèves, basées sur le respect mutuel et exiger que ce respect soit partagé par les apprenants entre eux car le rôle de l'enseignant inclut la formation citoyenne des apprenants.

- Ne soyez pas si proches de vos élèves et ne vous en éloignez pas assez.

- Evitez de rendre la relation avec les élèves une relation conflictuelle car les élèves ne sont, en fin de compte, que des adolescents en quête identitaire ! Et évitez aussi les propos injurieux et blessants à leur égard.

- Evitez de demander aux élèves de divulguer les métiers de leurs parents devant leurs camarades, même si vous avez une bonne intention de le faire (aider les nécessiteux) ; vous pouvez le demander auprès de l'administration.

- Travaillez sur le volet humanitaire en proposant des plans d'action pour aider les élèves nécessiteux.

- Ne jamais aider les élèves qui viennent susciter votre pitié pour passer en terminale et s'engager dans l'armée ou faire des formations professionnelles.

- Appeler les apprenants par leurs prénoms et utiliser ce moyen comme outil de contrôle de la classe. En effet, appeler les élèves par leurs prénoms démontre que l'enseignant est proche d'eux et n'envisage pas sa relation avec eux comme une relation officielle. Cela donnent également un sentiment de fierté aux apprenants, mais l'enseignant ne devrait appeler par leurs prénoms que les apprenants assidus et disciplinés, ainsi il envoie implicitement, au reste des apprenants, un message disant qu'il est proche des élèves qui travaillent sérieusement et qui ne perturbent pas le déroulement de la classe, parce que, tout compte fait, les élèves cherchent à gagner la sympathie de leur enseignant.

III. 08. 08. 06. 02. La gestion du processus d'enseignement-apprentissage

Les objets de savoir : le point de jonction des relations enseignant-enseignés

Les objets de savoir portent dans le cadre de l'enseignement du français dans le cycle secondaire sur tous les supports pédagogiques proposés par l'enseignant afin de parvenir à faire installer les compétences communicatives fixées pour chaque projet d'étude (l'interview, le débat d'idées, le reportage touristique, etc.). Ceci dit, l'enseignant est tenu de choisir ces objets adéquatement aux besoins de ses apprenants, à leurs centres d'intérêt et surtout à leurs performances en s'appuyant sur les différentes évaluations diagnostiques[80] faites en ce sens au début de chaque projet et de chaque séquence.

Cependant, il a déjà été mentionné précédemment que certains apprenants pourraient résister à l'apprentissage de la langue française à cause de quelques représentations négatives. Il importe de ce fait que l'enseignant tâche de déconstruire ces représentations négatives au cas où elles se trouvent la cause de cette résistance et qu'il leur clarifie les buts poursuivis derrière chaque projet d'étude. En effet, il faut savoir que les nouvelles approches du métier d'enseigner considèrent la co-activité d'enseignement-apprentissage comme une transaction, il importe par conséquent que l'enseignant vante les mérites des objets de savoir notamment en faire un bon choix tout d'abord, et par montrer leur utilité aux yeux des apprenants.

Il est quelques étapes à suivre afin de faire des choix intéressants de ces objets de savoir :

- la première étape consiste à prendre connaissance des centres d'intérêt des apprenants, de leurs représentations sur l'apprentissage du français, etc. cette première étape permet à l'enseignant de choisir des supports pédagogiques qui intéressent les apprenants, mais aussi à déconstruire les représentations négatives qu'ils ont sur le français, tout en les aidant à se fixer des buts derrière l'apprentissage de cette langue.

- La deuxième étape concerne l'évaluation diagnostique du profil de sortie des apprenants en vue de choisir des supports adaptés à leur niveau de performances, mais également à envisager des séances de remédiation à leurs lacunes.

- Arrivé à l'étape de mettre en pratique ces supports pédagogiques, l'enseignant devrait clarifier à ses apprenants les buts qu'ils devraient atteindre derrière chaque séance de cours. Ces

[80] Il est préférable d'après les enseignants formateurs de profiter de ces séances pour questionner les apprenants sur leurs centres d'intérêts afin de choisir des supports pédagogiques qui y font écho et arriver ce faisant à les intéresser.

buts sont bien évidemment en relation avec les compétences communicatives de chaque projet pédagogique. Il est intéressant de noter que certains enseignants formateurs ont également recours à la médiation pour donner du sens aux objets de savoir. Dans le cadre de l'enseignement de l'interview par exemple, certains font appel à un collègue afin que les apprenants puissent réaliser de vraies interviews qui pourraient par la suite être publiées dans la revue de l'établissement. Aussi, d'autres enseignants font bénéficier leurs apprenants de sorties pédagogiques afin de mettre en pratique leurs acquis théoriques en la matière, ceci est d'autant plus valable pour le projet pédagogique « le reportage touristique » où les apprenants pourraient réaliser de vrais reportages touristiques sur les sites visités.

La gestion du processus d'enseignement-apprentissage

Il faut savoir dans ce cadre que la réussite de la gestion du processus d'enseignement-apprentissage dépend largement des préparations que les deux pôles de ce processus sont appelés à faire avant chaque séance de cours.

Et compte tenu des différents rôles que détient l'enseignant dans le cadre de l'approche par compétence (facilitateur des apprentissages, animateur, guide, etc.), il devrait procéder tout d'abord au diagnostic des situations de travail en mettant essentiellement le cap sur les performances de ses apprenants, leurs centres d'intérêt et leurs représentations.

L'enseignant est appelé à s'appuyer sur les résultats de ce diagnostic afin de choisir des contenus d'apprentissage adéquats aux différentes situations de travail. Il est appelé également à préparer le déroulement de chaque séance de travail surtout en misant sur l'élaboration des fiches pédagogiques selon les principes de la didactique disciplinaire.

En contrepartie, l'enseignant est appelé à demander à ses apprenants de faire les préparations nécessaires lorsque le besoin se fait sentir car il arrive parfois que certains types de séances exigent d'être préparées par les apprenants avant de les aborder en classe pour faciliter leur appréhension. Ainsi, il est préférable que l'enseignant en informe ses apprenants à l'avance tout en distribuant les supports pédagogiques à l'avance, au cas où il en choisirait d'autres à part ceux qui figurent dans le manuel scolaire.

La gestion de l'apprentissage et des modes de participation

L'activité d'apprendre ne peut jamais être circonscrite à l'enceinte de la salle de classe et exige des apprenants de faire d'autres efforts en dehors de l'école pour mieux améliorer leurs performances scolaires. Les préparations que les apprenants devraient faire chez eux sont susceptibles de rendre certaines séances de travail plus souples et plus dynamiques, c'est pourquoi qu'il importe que l'enseignant en soit conscient coûte que coûte, et qu'il demande régulièrement à ses apprenants de faire les préparations nécessaires qui comprennent la préparation les devoirs, des exercices et des activités langagières, etc.

Les enseignants formateurs font appel à l'évaluation continue comme principal régulateur de cette activité, et ce, en consacrant une note spéciale aux préparations qu'ils font faire à leurs apprenants.

Pour la gestion des modes de participation des apprenants, l'enseignant devrait, en interrogeant ses apprenants, lui-même désigner l'élève qui répondrait et non pas leur laisser le choix. Cette technique est susceptible de le faire gagner en autorité en lui conférant l'image du maître à bord, comme elle est capable également de maintenir les apprenants attentionnés, éveillés et prêts à participer au cours. Les élèves sauront alors qu'ils sont tous appelés à se concentrer et à se préparer pour d'éventuelles questions. Certains d'autres enseignants préfèrent choisir au hasard un numéro de la liste des élèves pour désigner l'apprenant qui lui correspond !

Il est indiqué également de procéder dès le début de l'année à l'organisation des réponses des élèves en leur interdisant de tous répondre à la fois et en leur exigeant de demander la permission pour répondre.

Donner du sens aux apprentissages

Il a déjà été mentionné que le choix des objets de savoir était très important pour capter l'attention des apprenants et les pousser à faire des efforts. Ce point relatif au choix des objets de savoir s'allie avec celui qui concerne le sens à donner à l'apprentissage de ces objets de savoir. Pour mieux illustrer cette relation, il est demandé à l'enseignant de choisir dans le cadre de l'enseignement des textes objectivés, des supports pédagogiques en relation avec le quotidien de ses apprenants, à l'instar des textes abordant le fonctionnement des moyens et des outils de la nouvelle technologie.

D’après les enseignants formateurs, cette technique passe par la mise en relief entre les supports pédagogiques et la réalité socioculturelle des apprenants, comme elle peut passer par montrer aux apprenants les différents usages de la langue française selon chaque projet d’étude, et en utilisant des pratiques pédagogiques innovantes.

Utiliser des pratiques pédagogiques innovantes

Certains enseignants formateurs recourent inlassablement à l’usage de quelques pratiques pédagogiques qui sortent des sentiers battus afin d’intéresser leurs apprenants et les motiver à faire plus d’efforts. Parmi ces pratiques il figure ce qui suit :

- Organisez des sorties pédagogiques pour la réalisation de quelques tâches langagières comme le reportage touristique, le texte objectivé, les textes et documents d’Histoire. Si vous travaillez sur « le reportage touristique », organisez une excursion vers un lieu touristique tout en vous entraidant avec vos apprenants pour la réalisation d’un reportage touristique audio-visuel.

- Alliez entre théorie et pratique. Si vous travaillez sur l’interview, demandez aux élèves de faire des interviews même avec la directrice ou le directeur du lycée ou bien avec d’autres enseignants. Donnez du sens aux apprentissages.

- La collaboration avec des instances officielles (hôpitaux, administrations, etc) lorsqu’on arrive à des projets comme « la lettre administratif » pour une mise en pratique de ces projets.

- Le recours aux jeux de rôle lorsqu’on aborde le théâtre tout en misant sur la décoration.

Aider les élèves en difficultés

Compte tenu de l’hétérogénéité des apprenants, il y en a qui ont de faibles performances en français, mais qui ont tout de même un très grand désir de l’apprendre et d’améliorer leurs performances. Cela dit, il vaut mieux que l’enseignant tente de leur organiser des séances de remédiation ou bien de leur montrer des méthodes d’apprentissage efficaces car souvent ces élèves sont désorientés et n’ont pas de méthodes efficaces pour apprendre en autodidactes.

La gestion des ressources et des moyens pédagogiques

Les outils et moyens pédagogiques sont des ressources qu'utilise l'enseignant afin de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage. Ces ressources concernent prioritairement le matériel disponible en classe comme le tableau, les cahiers des apprenants, les manuels scolaires, les

supports textuels adaptés aux performances des apprenants, les TICE, et même les affiches didactiques que certains enseignants collent sur les murs de la classe pour permettre aux apprenants d'en tirer profit. Les indications suivantes sur l'utilisation de ces ressources ont été formulées par les enseignants formateurs de français :

- Bien exploiter le tableau : le volet gauche, c'est pour l'intitulé du projet, de la séquence, du cours et des objectifs principaux. Le milieu c'est essentiellement pour les explications portant sur les objets d'étude. Le volet droit c'est pour les remarques, les informations supplémentaires et la correction des erreurs des apprenants ;

- Certains élèves ont une phobie de passer au tableau pour quelques raisons que ce soient. Alors il va falloir les encourager, les motiver en insistant pour qu'ils fassent un premier pas, mais aussi en avertissant le reste des apprenants de ne pas s'en moquer parce que souvent ils ont peur du jugement des autres élèves pour ne pas passer au tableau. Quand ils arrivent à trouver les bonnes réponses, on peut demander aux autres élèves de les applaudir calmement. On leur apprend ce faisant à être plus confiants.

- Certains élèves surtout ceux de la première année ne savent pas comment utiliser les moyens pédagogiques comme le cahier ; une mise au point sur comment l'enseignant aimerait que les élèves écrivent leurs leçons est très importante au début de l'année, comme mettre une nouvelle page pour chaque nouvelle leçon. Ecrire les titres en vert et souligner en rouge ;

- Il est indiqué également que les enseignants sont tenus à changer de supports textuels surtout lorsqu'ils sont jugés difficiles, voire inaccessibles. Ainsi, l'enseignant peut imprimer d'autres supports plus abordables et les distribuer aux apprenants avant leur exploitation en classe pour que ces derniers puissent les préparer chez eux ;

- Le recours aux TICE s'avère être une nécessité absolue à l'ère actuelle de l'enseignement du français surtout pour les séances de compréhension et de production de l'oral, c'est pourquoi que les enseignants sont appelés à en faire usage. Certains enseignants formateurs se procurent ces outils par leurs propres moyens au vu de leurs avantages ;

- Les affiches didactiques sont considérées comme des moyens facilitant l'apprentissage du français et ayant une fonction symbolique dans la mesure où leur présence participe de la symbolique de l'espace classe. Il est donc indiqué d'y recourir au besoin.

- Le recours à des sites de correspondances entre les élèves du monde d'entier. Exemple de sites : https://www.skolinks.com/

III. 08. 08. 06. 03. La gestion de l'espace classe

La gestion de l'espace-classe concerne à la fois l'aménagement, la décoration, et l'embellissement de la salle de classe.

Pour la décoration des salles de classe, certains enseignants affirment que cette opération participe à la construction de leur identité professionnelle, dans ce sens qu'elle leur permet de véhiculer une certaine image de leur personne en tant qu'enseignant. Il est en effet jugé d'après eux, que cette opération leur permet d'émettre un certain règlement « une configuration de relations intersubjectives et interdépendantes »

En ce qui concerne l'aménagement des salles de classe, cela concerne la disposition des tables suivant les types de séance à assurer. Ainsi, certains enseignants optent pour le modèle du banquet lorsqu'il s'agit de la séance de production écrite afin de permettre aux apprenants de travailler en groupe et de s'entraider. Cela est valable surtout lorsque le niveau des apprenants en français n'est pas à la hauteur de ces tâches. D'autres enseignants disposent les tables selon le modèle « tables en U », lorsqu'il s'agit de présenter les projets de chaque groupe d'apprenants, ou encore, lorsqu'il s'agit de faire jouer des pièces théâtrales.

La disposition des tables obéit donc au type de la séance (CE, CO, PE, PO, etc.) :

Par ailleurs, d'autres dispositions sont faites dans des cas généraux. On note alors que dans le cas d'une disposition Style Classe, il est conseillé d'espacer entre les tables pour moins de bruitage. Aussi, il est à procéder au changement des places des élèves qui bavardent beaucoup.

Remarque : il est indiqué d'aérer la salle de classe autant que possible pour éviter les contacts rapprochés entre les élèves, et ce, dès le début de l'année, en veillant sur le respect de cette aération tout au long de l'année.

III. 08. 08. 06. 04. La gestion du temps

La gestion du temps concerne à la fois le temps d'enseignement et le temps didactique. Le temps d'enseignement renvoie au volume horaire alloué à l'enseignement de chaque projet d'étude et à ses différentes séquences et séances. C'est pourquoi qu'il est indiqué à l'enseignant

de bien veiller sue le respect la répartition et la progression du programme en étant muni de ces documents officiels.

La gestion du temps d'enseignement débouche sur celle du temps didactique qui, lui, concerne le temps d'enseignement et d'apprentissage de chaque séance de cours. La gestion du temps didactique est tributaire de la répartition que fait l'enseignant des différents projets d'études et des différents objets d'étude appartenant à chaque projet, c'est pourquoi l'adaptation des objets d'étude au niveau des apprenants est très importante afin qu'il avance dans le programme tout en ayant réalisé les objectifs fixés pour chaque objet d'étude. Il est tout de même indiqué à l'enseignant de veiller sur l'application de certains points pour une gestion optimale du temps :

- Se présenter en classe avant les élèves et partir en dernier pour éviter qu'il y ait des bourdes ou des bêtises de la part des élèves en profitant de l'absence de l'enseignant.

- La répartition équitable des temps de paroles.

- Demander à un élève d'écrire au tableau et profiter après pour vérifier et corriger les cahiers ou bien pour écrire sur le cahier de textes.

- La gestion du temps, c'est aussi la gestion du matériel pédagogique. Quand on fait attention à ramener tous ses affaires, on ne perd pas son temps à chercher un marqueur, une brosse, etc.

III. 08. 08. 06. 05. Sanctions et punitions

Les sanctions et les punitions viennent contrecarrer tout comportement malveillant qui pourrait nuire au bon fonctionnement de la vie de classe sur le plan didactique et sur le plan pédagogique ! Ce bon fonctionnement de la vie de classe, rappelons-le, a déjà été fixé au début de l'année par le règlement fait dans le cadre de la négociation du contrat pédagogique. A noter sur ce point que le choix des punitions et des sanctions est personnel à chaque enseignant et concernent à la fois l'activité d'apprentissage et les comportements des apprenants.

En ce qui concerne l'activité d'apprentissage, elle concerne prioritairement la préparation des cours et des devoirs à la maison. Les enseignants peuvent alors enlever des points aux apprenants concernés de la note de l'évaluation continue, car cette évaluation se fait sur le rendement des apprenants et leur discipline en classe.

Pour le redressement des comportements perturbateurs ou malveillants des élèves, l'idéal est d'aller progressivement tout en favorisant la communication individuelle avec les élèves concernés pour les conscientiser. En effet, la plupart des élèves perturbateurs ont confirmé être inconscients lorsqu'ils font des bêtises en classe. Si la communication ne porte pas ses fruits, il est indiqué à l'enseignant d'enlever des points aux apprenants concernés, de la note de l'évaluation continue ou de convoquer leurs parents voire de les traduire en conseil de discipline.

Mais une chose est sûre, l'enseignant respectueux qui sait s'y prendre est toujours respecté au point où parfois, il arrive à gagner le cœur des élèves les plus turbulents, qui vont eux-mêmes par la suite interdire aux autres de perturber le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage.

D'autres indications peuvent aussi concerner ce volet :

- Il est interdit de sortir un élève de la classe car il est sous votre responsabilité et s'il lui arrive quelque chose en dehors de la classe, vous assumeriez entièrement la responsabilité de cet acte.

- Éviter les sanctions et les punitions collectives et arbitraires !

- Éviter de punir les élèves pour un oui ou pour un non car parfois s'ils ne suivent pas le déroulement du cours c'est qu'ils sont inconscients ou distraits, tout simplement.

III. 08. 08. 06. 06. La prévention des dérégulations

Les dérégulations concernent les imprévus pouvant se produire avant, pendant ou après chaque séance de cours. De plus, ces imprévus constituent la part instable ou variable du travail et peuvent survenir par rapport à l'activité d'enseigner, d'apprendre ou des variables situationnelles relevant du contexte du travail : c'est-à-dire l'établissement scolaire.

L'activité d'enseigner

Pour ce qui concerne ces imprévus en relation avec l'activité d'enseigner, il faut dire qu'ils se rapportent essentiellement à la préparation des différents cours et activités didactiques et que seul l'enseignant est capable d'en réduire la fréquence, voire de l'éliminer à travers plusieurs étapes préparatoires. Ceci dit, rappelons de prime abord que l'activité d'enseigner et celle

d'apprendre sont deux activités conjointes dont le bon déroulement exige que l'une prend en considération les caractéristiques de l'autre.

Tout compte fait, l'activité d'enseigner se rapporte essentiellement à la progression annuelle des cours, c'est pourquoi que l'enseignant devrait en être conscient en procédant à la bonne répartition des cours sur l'ensemble des trois trimestres. Mais cette répartition ne saurait être réaliste et applicable si ce dernier ne fait pas au début de chaque projet pédagogique, voire de chaque séquence de chaque projet, un diagnostic initial des performances de ses apprenants dans le but d'adapter son activité d'enseigner (le choix des supports pédagogiques, la formulation des tâches langagières, la programmation des séances de remédiation, etc.) aux performances de ses apprenants. Autrement dit, le choix de supports difficiles voire inaccessibles se révèlera être contre-productif.

Aussi, l'enseignant devrait toujours garder en tête que l'activité d'apprendre de ses apprenants ne peut pas couvrir tous les objets de savoir ou garantir leur assimilation si elle ne s'en tient qu'aux seuls travaux effectués pendant les séances de cours, c'est pourquoi que l'enseignant devrait exiger de ses apprenants la préparation de leurs cours et la résolution des devoirs à la maison.

Afin de mieux s'assurer que tous les apprenants préparent leurs cours, etc. l'enseignant pourrait associer une note spéciale à ces préparations dans le cadre de l'évaluation continue. Aussi, il pourrait faire appel au conditionnement des comportements de ses apprenants en récompensant les apprenants assidus et en punissant les autres.

Il est indiqué que l'enseignant doive également varier les activités à proposer à ses apprenants en ayant recours dans la mesure du possible au ludique, à outils de médiation comme les sorties pédagogiques et les TICE.

Aussi, il est à mentionner que la gestion de ces imprévus pourrait être liée à la gestion des documents officiels, des fiches pédagogiques, etc. qu'il faudrait toujours vérifier. Certains enseignants formateurs préfèrent laisser des fiches pédagogiques, des copies de devoir, d'examen, etc. en double dans leur casier en guise de prévention au cas où ils perdraient leur affaires !

L'activité d'apprendre

Les imprévus relevant de cette activité se rapportent essentiellement à la résistance des apprenants à apprendre la langue française à cause de leurs faibles performances ou de quelques représentations négatives. Dès lors, il devient nécessaire que l'enseignant tente de déconstruire ces représentations négatives et qu'il adapte son activité d'enseigner aux performances de ses apprenants et surtout à leurs centres d'intérêt. Et comme la plupart des apprenants visent à avoir des bonnes notes derrière l'apprentissage et l'assiduité, cela constitue un terrain fertile à exploiter pour maintenir leur rythme d'apprentissage et leur assiduité en jouant sur les cordes de la récompense et de la punition.

Ces imprévus peuvent également être en relation avec les comportements indésirables de certains apprenants perturbateurs, mais de l'avis des enseignants formateurs, lorsqu'on aura su attirer leur attention par la diversification des activités d'apprentissage, etc. et lorsqu'on leur aura montré l'image d'un enseignant professionnel, sévère, compétent, juste et crédible, ces imprévus s'amenuiseront tout naturellement.

Cependant, il reste toujours quelques imprévus en relation avec les comportements des apprenants, c'est pourquoi qu'il faut se référer à l'établissement d'un règlement de classe pour s'imaginer quels imprévus pourrait-il en être question tout en veillant à les interdire voire les sanctionner dès leur première survenance. Plus concrètement, il faut remettre à sa place le premier apprenant qui ose se déplacer pour éviter que cela ne devienne un rituel !

D'autres indications pour contrer les imprévus ont été relevées de l'analyse de l'activité de gestion de classe des enseignants formateurs :

- Ce qui maintient le plus l'ordre en classe c'est l'intérêt que portent les élèves à la matière enseignée !

- Ne jamais laisser un élève sortir pour vous ramener quelque chose !

- Ne jamais laisser les élèves aller aux sanitaires si vous voyez que votre lycée n'est pas bien encadré par les administrateurs puisque parfois il y a des élèves qui sortent pour d'autres raisons et au cas où il arriverait quelque chose de mal à l'un d'entre eux, sa responsabilité incombera à vous.

- Ne pas faire des activités en dehors des activités pédagogiques et didactiques (lire le journal, se connecter, etc.), car d'un point de vue éthique cela ne se fait ; et l'inspecteur ou le directeur peuvent rentrer en classe à tout moment.

• Parfois, des rixes, des chamailles, des bagarres se déclenchent entre les élèves à cause des articles scolaires, etc. Alors, il vaut mieux leur exiger de ramener tous les articles scolaires et ne pas être permissif là-dessus. La même chose pour les moqueries et les violences verbales, voire physiques, car les adolescents aiment bien rigoler, alors il faut instaurer un règlement pour le respect mutuel !

• il faut que l'enseignant axe ses relations avec ses élèves sur la matière qu'il enseigne pour que ce genre de relations revêtît un caractère professionnel ! L'enseignant gentil outre mesure pourrait avoir d'énormes problèmes à cause de sa gentillesse et ou de son indulgence ! Plus loin encore, il se peut que lors de la surveillance des examens, les élèves pratiquent la triche sans aucune considération à son égard en partant de l'idée qu'il soit laxiste là-dessus !

III. 08. 08. 06. 07. Les activités extrascolaires et les sorties pédagogiques

Les activités extrascolaires permettent de joindre l'utile à l'agréable en ce sens qu'elles sont considérées comme étant des occasions pour les élèves de vivre des événements qui leur permettent de pratiquer le français en situations réelles de communication.

Elles peuvent être organisées dans le cadre de l'enseignement d'un projet d'étude spécifique à l'instar des textes d'Histoire ou du reportage touristique. Ainsi, les tâches langagières en question pourraient être travaillées lors de ces sorties pédagogiques.

III. 08. 08. 06. 08. Travail humanitaire, missions et finalités de l'Ecole et compétences sociales

Le travail humanitaire dont il est question ici concerne les différentes actions bénévoles entreprises par les enseignants et leurs apprenants en vue de venir en aide aux nécessiteux que ce soit à l'intérieur de l'établissement scolaire ou à l'extérieur c'est-à-dire en rendant visite aux malades, aux enfants cancéreux, etc.

Les enseignants qui s'adonnent à de telles activités expliquent leur point de vue par dire que ces activités participent de la formation citoyenne des apprenants, qui elle, participe de la réalisation des missions et finalités assignées à l'Ecole.

Chapitre IV : cadre expérimental

Axer la formation des enseignants sur le transfert des savoirs expérientiels est considéré à l'ère actuelle de la professionnalisation du métier d'enseigner comme l'une des voies innovantes empruntée pour accroître la professionnalité des enseignants débutants. Cette démarche s'appuie sur plusieurs modalités de formation au même titre que la formation par compagnonnage et la formation par et dans les ateliers d'analyse des pratiques professionnelles (APP) où les enseignants stagiaires ont la possibilité d'ajuster/réajuster leurs pratiques en vue de les correspondre autant que faire se peut aux caractéristiques objectives de la situation sur laquelle ils interviennent.

Elle est née de la volonté de combiner le développement cognitif, au niveau conceptuel, par la proposition de savoirs d'expérience relatifs à un type particulier de compétences professionnelles : les techniques de gestion de classe (dans le cadre de notre recherche) ; et l'apprentissage fonctionnel et immersif par l'action qui se fait dans et par l'action.

Les objectifs que nous poursuivons concernent une réflexion sur la manière d'intégrer les savoirs issus de l'expérience dans la formation professionnelle des enseignants stagiaires, en les envisageant comme un levier professionnel leur permettant d'accroître, selon la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1996), leur niveau de conceptualisation des pratiques enseignantes relatives à la gestion de classe.

Ceci dit, nous serons amené à parler, dans le point qui suit, de la notion de transfert des compétences en relation bien évidemment avec les grandes lignes de la didactique professionnelle afin de mieux saisir la méthodologie suivie dans cette action formatrice.

IV. 01. Transfert des compétences et didactique professionnelle : considérations méthodologiques

Le transfert des compétences est défini par Lauder, Reynolds et Angus (1999) comme l'habileté à accéder aux ressources intellectuelles afin de les utiliser dans des situations de travail. Il est de ce fait l'une des voies de formation, mais aussi l'un de ses principaux objectifs car, considéré comme le réinvestissement dans un contexte de travail des ressources cognitives acquises dans un contexte de formation, il permet aux enseignants stagiaires de former les schèmes d'action initiaux et/ou avancés nécessaires à leur entrée dans le métier ou bien d'y intégrer de nouvelles connaissances pertinentes pour faire face aux variabilités des situations de travail.

Nous pouvons comprendre de cette définition que le transfert des compétences professionnelles a lieu sur le plan cognitif puisqu'il concerne des ressources cognitives. Cette définition se recoupe avec les propos de Vergnaud (1996), affirmant à juste titre que la première forme de

l'organisation de l'activité est de nature cognitive, puisque ce sont les processus cognitifs qui organisent l'activité à un niveau cognitif, ainsi que le fonctionnement en situation comme le diagnostic de la situation de travail, l'analyse des représentations et des pratiques qui en résultent. Il en va de même pour les niveaux ou les contextes de construction et/ou de transfert des compétences professionnelles dans la mesure où, toujours selon Vergnaud (Ibid.) : « les processus cognitifs sont responsables de l'organisation du développement progressif des formes de l'organisation de l'activité dont le commencement se fait en formation initiale », ce qui correspond chez Lauder, Reynolds et Angus au contexte de la formation, et se poursuit en formation continue et puis tout au long de la vie.

Ceci dit, nous pouvons discuter de la portée formatrice de ce type d'opération de transfert des compétences à la lumière des concepts théoriques de la didactique professionnelle. En effet, lorsqu'il est question, en didactique professionnelle, du développement par et dans les situations de travail, on parle souvent du double effet des activités de travail (Rabardel, 2005) : l'effet productif et l'effet constructif. L'effet productif a lieu suite à la mobilisation de connaissances pertinentes au traitement d'une situation de travail après avoir procédé à son diagnostic, ce qui, s'agissant d'une action formatrice, est inhérent à l'étape de l'analyse des besoins : « vues sous l'angle de l'activité productive, ses connaissance (théoriques, techniques et expérientielles) ont un statut d'outil à sa disposition afin de pouvoir agir au mieux et de pouvoir répondre aux besoins de la situation. » (Vinatier, 2009, p. 100). Pour ce qui est de l'effet constructif, il s'obtient après la mise en pratique de ces connaissances, mais à condition qu'il s'ensuive de quelques épisodes réflexifs afin de mettre au point l'efficacité de ces connaissances dans le traitement de la situation de travail à laquelle ces connaissances ont été mobilisées. L'importance des retours réflexifs réside dans leur contribution à l'ajustement des actions du professionnel, l'enseignant en l'occurrence. Vinatier poursuit, dans la même veine, son explication de la portée formatrice de l'immersion professionnelle des stagiaires par dire que les connaissances mobilisées :

> « Vues sous l'angle de l'activité constructive, […] ont un statut d'objet. Si le sujet se développe lui-même à travers l'activité qu'il déploie, une posture réflexive orientée vers l'élucidation des connaissances non seulement productives (visant l'efficacité de l'action) mais également constructives (liées au développement de la personne elle-même) a une forte valeur heuristique dans la perspective du développement de sa professionnalité. » (Ibid. p, 100)

C'est dire, somme toute, que notre intérêt derrière la présente recherche s'oriente vers, entre autres directions, celle relative à l'évaluation de l'impact du transfert des compétences professionnelles sur le pouvoir d'agir de l'enseignant stagiaire afin de construire « des règles et des concepts organisateurs de ses actions » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006).

Nous allons dans ce qui suit présenter les points relatifs à la conduite de notre démarche expérimentale et à l'analyse des quatre séances d'expérimentation.

IV-02. Le contexte institutionnel

Le choix du contexte institutionnel pour mener cette partie expérimentale nous a constitué un vrai défi et plus grande difficulté était d'ordre méthodologique. Nous avons en effet été contraint de trouver des fondements scientifiques aux enquêtes de terrain afin de respecter le cadre méthodologique globale de l'ingénierie de formation[81]. Pour ce faire, nous avons pris le choix, pour être méthodique vis-à-vis de la question du contexte institutionnel de la mise en œuvre de notre expérimentation, de nous baser sur les travaux de Bourgeois (2009) faits justement sur la conception des formations professionnelles et leur mise en marche. Ce dernier propose, à partir des deux sens du terme de formation, surtout dans la phase de mise en pratique de la formation conçue, de l'envisager soit « comme dispositifs organisés, d'une part » ou « comme processus de formation et de transformation des personnes, dans ou hors des dispositifs organisés, d'autre part. »[82]

Pour notre part, nous avons opté pour la deuxième proposition en choisissant de mener, hors dispositifs organisés, les différentes séances d'expérimentation dans le but de la formation et, au besoin, de la transformation des schèmes d'action des quatre enseignants avec qui nous avons travaillé. Ce choix est motivé par le fait que nos entretiens de la phase pré-expérimentation nous ont permis de savoir que les contours de l'identité professionnelle de ces enseignants s'éloignaient variablement de ceux que nous avions pu établir dans le chapitre précédent.

[81] Rappelons que l'ingénierie de formation ou la formation des adultes est parmi les disciplines mères dont est née la didactique professionnelle et s'en est largement inspirée surtout dans son orientation vers la conception des dispositifs de formations professionnelles plus communément appelé « l'ingénierie didactique professionnelle » (Mayen, Orly, Pastré, 2017, p. 467.).

[82] Cité dans Carré, P. (2020). Chapitre 1. Une autre culture de la formation. Dans :, P. Carré, Pourquoi et comment les adultes apprennent: De la formation à l'apprenance (pp. 29-54).

Tout compte fait, le point le plus important pour nous, était de nous inscrire dans une démarche formatrice qui nous permette de nous assurer que les éléments relatifs au transfert des savoirs expérientiels soient réunis.

Par ailleurs, il se trouve que le paramètre relatif au contexte institutionnel revêt une importance réduite par rapport aux autres éléments à respecter dans une démarche d'ingénierie de formation[83] : Bourassa, Serre et Ross (1999, p. 05) nous expliquent en effet qu'un :

« Apprentissage a lieu à la suite de l'utilisation d'informations accompagnée d'une réflexion sur l'effet produit par cette action en fonction des buts visés. Cette définition de l'apprentissage s'applique aussi bien aux situations pratiques de la vie courante qu'à celles du contexte scolaire ou de la formation en entreprise. »

Ainsi, notre décision pour l'expérimentation des contenus du cours est de la conduire en dehors du cadre institutionnel de la formation initiale, et de celui de la formation continue.

IV. 03. Les paradigmes de référence

La question des paradigmes de référence se trouve au centre de cette partie expérimentale à partir du moment où elle met l'accent sur les différents champs théoriques que nous avons convoqués pour nous assurer de la scientificité de notre démarche expérimentale.

Ainsi, il est important de rappeler que nous sommes resté fidèle à notre principal champ théorique de la didactique professionnelle et de la théorie des champs conceptuels, qui tous deux, s'inscrivent dans le paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage puisqu'ils mettent l'accent sur le développement des compétences professionnelles notamment à travers le transfert de ces compétences dans une perspective interactionnelle.

Le choix du paradigme de la mise en marche de cette action formatrice a donné par la suite lieu à une autre question : le choix des modalités de formation.

IV. 04. Les modalités de formation

S'inscrire dans la conception d'une action formatrice appelle nécessairement à faire le choix des modalités de formation à mettre en œuvre afin de conduire cette action. Ceci dit, il existe plusieurs modalités de formation professionnelle qui toutes varient suivant les paradigmes de

[83] Nous avions vu également dans la partie relative aux modalités du développement professionnel de nos informateurs que ces derniers avaient usage du transfert des compétences professionnelles.

référence et les différentes manières d'alternance entre les deux principaux volets d'une formation professionnelle : le volet théorique et le volet pratique.

Pour notre part, l'objectif que nous nous sommes fixé était de nous éloigner du schéma classique de l'alternance binaire théorie/ pratique, schéma d'ailleurs révisé par Altet (2010). En effet, l'un des principes d'une formation professionnelle initiale ou continue est de réduire l'écart entre les savoirs académiques et théoriques d'un côté ; et les savoirs professionnels et pratiques de l'autre côté. Rappelons que dans la perspective de notre travail, il est recommandé de mettre les enseignants stagiaires dans des situations réelles de travail à des fins de formation et de développement de leurs compétences. La part à accorder à la formation dans les lieux de travail est considérable[84] de telle sorte que les connaissances théoriques soient immédiatement et pragmatiquement mobilisées au service des situations de travail auxquelles ils ont été conçus. L'objectif étant d'offrir aux enseignants stagiaires la possibilité à la fois de ne conceptualiser[85] que les connaissances jugées les plus utiles ; et de faire des retours réflexifs sur leurs actions en vue d'ajuster leurs schèmes d'action et leurs modes opératoires.

Nous reviendrons plus en détail sur l'alternance théorie/ pratique dans le point suivant réservé à la méthodologie de notre expérimentation, car nous jugeons plus pertinent de revenir sur la question épistémologique de l'intégration des savoirs expérientiels dans une formation professionnelle à l'enseignement.

IV. 05. La question épistémologique

La question épistémologique relative à l'intégration des savoirs d'expérience dans la formation des enseignants refait surface encore une fois dans cette partie et nous contraint, par voie de conséquence, à parler du foisonnement des situations de travail que comporte le métier d'enseigner, mais aussi de la normalisation des pratiques enseignantes. Deux aspects auxquels nous reviendrons prochainement.

Si l'objet de la didactique professionnelle est le développement des compétences professionnelles, il se trouve pour les activités de travail avec et pour autrui, qualifiées d'ailleurs de discrétionnaire, les situations de travail sont légion qui plus est, sont caractérisées par le

[84] Pour notre part, nous avons pris le parti de consacrer une heure de cours à la mise en pratique d'une seule technique de gestion de classe.

[85] La conceptualisation de ces connaissances, ou bien de ces invariants opératoires, se fait au niveau de la composante conceptuelle du schème d'action de ces enseignants. Elles font d'abord partie du registre épistémique de ces enseignants et elles se transforment après coup en des connaissances pragmatiques intégrées à leur registre pragmatique.

foisonnement de leurs caractéristiques objectives dû en grande partie aux nombreuses variables situationnelles, mais aussi à la multitude des représentations individuelles et sociales rentrant dans la composition de l'identité professionnelle des acteurs pédagogiques, apprenants y compris. Mayen fait d'ailleurs allusion et à juste titre à ce point en avançant qu'« […] en présentant les caractéristiques génériques des situations de travail pour d'autres et avec d'autres […] je n'affirme pas qu'elles sont significatives pour toutes les situations et nous ne pouvons pas savoir quelle en est leur importance relative dans ces situations. » (Mayen, 2007, p. 51). Le point le plus important dans cette citation est de dire « je n'affirme pas qu'elles sont significatives pour toutes les situations », car seule la mise en pratique des connaissances jugées pertinentes à telle ou telle autre situation de travail permet de savoir si elles sont vraiment pertinentes et efficaces. D'ailleurs, il est à savoir que la pertinence et l'efficacité de ces connaissances se mesurent d'abord, avant leur expérimentation, et ce, notamment par s'assurer « qu'ils puissent s'insérer dans les formes de l'action organisée, autrement dit être compatibles avec elles »[86] (Mayen, 2011, p. 47) et après leur expérimentation, c'est-à-dire en faisant le débriefing de l'activité du sujet en se basant sur ces connaissances, notamment à travers des entretiens d'explicitation.

La pertinence des connaissances mobilisées dans le travail ne tient donc qu'à la personne qui les met en œuvre, mais aussi aux personnes avec qui et pour qui lesdites connaissances ont été mobilisées. Ceci dit, l'objectif que nous poursuivons est de savoir si le recours aux savoirs contextualisés, issus de l'expérience des enseignants formateurs permettrait aux enseignants stagiaires de mieux construire des compétences professionnelles dans un dispositif alterné de formation continuée à la réflexivité : « […] beaucoup de choses s'apprennent par l'analyse de l'action après coup. […] L'essentiel de la didactisation consiste alors à combiner l'apprentissage par l'exercice de l'activité et l'apprentissage par l'analyse de cette même activité. [...]. » (Pastré, 2006). L'accent est mis ici, tout particulièrement, sur les enseignants car ce sont eux en fait qui sont concernés par cette action formatrice ; et qui mettront en œuvre ces connaissances.

C'est pour ce dessein d'ailleurs que nous allons faire suivre chaque séance d'expérimentation d'un entretien d'explicitation menés auprès des quatre enseignants stagiaires, mais aussi auprès

[86] En parlant à ce niveau du choix des connaissances pertinentes à mettre en œuvre dans l'exécution d'une tâche prescrite, il est fait allusion au volet théorique de la modalité d'alternance théorie/pratique dans la mesure où une certaine méthodologie est requise afin d'assurer la réussite de ce premier volet de la formation. En effet, il est nécessaire de dire que lors de cette première étape, la lecture mais aussi le choix des connaissances pertinentes au traitement d'une situation problème devraient se faire en concertation avec les enseignants stagiaires concernés par cette action formatrice.

de leurs apprenants car nous allons prendre chaque situation de travail comme étant une action conjointe entre l'enseignant et ses enseignés.

De plus, il est à prendre en considération que les situations de travail avec et pour autrui, outre le fait qu'elles soient singulières, elles sont de surcroît évolutives du fait notamment de la grande imprévisibilité des personnes qui y participent : « les événements qui se produisent au cours de la transaction, l'évolution de la situation, la satisfaction du bénéficiaire dépendent généralement d'un faisceau de facteurs… » (Mayen, 2007, p. 53). C'est pourquoi qu'il importe de dire que lors de la première étape de cette action formatrice qui est d'ailleurs en relation avec le volet théorique de la modalité d'alternance entre théorie et pratique, il est nécessaire de ne pas considérer les connaissances pertinentes à mobiliser pour le traitement d'une situation-problème du seul point de vue des personnes qui vont les mobiliser, mais de les considérer également au regard des bénéficiaires de ces actions. D'ailleurs, cela s'applique également sur l'évaluation de la mise en pratique desdites connaissances car cette elle devrait se faire auprès des principaux participants à cette activité de travail, ou plutôt à cette activité conjointe : « le travail s'y réalise dans des interactions. Celles-ci incluent l'activité conjointe du ou des partenaires, qui imposent un certain nombre de contraintes et peuvent les imposer à tous moments. » (Ibid., p. 54)

Nous allons dans ce qui suit poursuivre cette explication en abordant le protocole expérimental en revenant aux questions de la modalité de formation pour l'inscrire dans un cadre globale de compréhension.

IV. 06. Le protocole expérimental

Le protocole d'expérimentation que nous avons mis en pratique répond aux préceptes de la didactique professionnelle en matière de construction et de développement des compétences professionnelles. En effet, il est d'usage dans ce domaine que l'analyse du travail soit au service du développement des compétences professionnelles des sujets novices. Cette pratique formatrice porte par la suite le nom de « l'ingénierie de didactique professionnelle » que Pastré (1999) définit comme une modalité de formation dont :

> « L'objectif est d'utiliser l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes, visant la formation des compétences professionnelles […] afin de repenser l'acte didactique, s'adressant à des adultes, en référence au travail, et au développement des compétences et de l'expérience professionnelle » (p. 403).

Il en résulte que cette démarche consiste dans un premier temps à analyser le travail, mais aussi les éléments contextuels des situations de travail pour, respectivement, mettre en évidence les compétences nécessaires à son exercice et ceux qui pourraient entraver la réussite du dispositif, qui, auquel cas, feront l'objet d'une réforme plus ou moins profonde du contexte du travail.

Nous allons par conséquent détailler, à la lumière de ce qui a été dit, les différents moments par lesquels nous sommes passé pour mener cette expérimentation :

- **Moment 01 :** les entretiens avant expérimentation

Lors de ce premier moment, il nous a fallu tout d'abord trouver des enseignants stagiaires qui acceptent de collaborer avec nous. Et en notre qualité d'enseignant à l'université de Bouira, nous avons pu savoir que quatre enseignants (PES) sortants de L'ENS de Bouzaréah allaient s'inscrire en Master afin de poursuivre leurs études supérieures au titre de l'année universitaire 2020/2021. Nous avons alors saisi cette occasion afin de leur proposer de collaborer avec nous, chose qui, bon gré mal gré, a été acceptée. Après avoir eu leur accord initial, nous nous sommes préparé pour organiser des entretiens compréhensifs avec chacun d'entre eux ; l'équivalent, en termes de l'ingénierie de formation, de l'étape d'analyse des besoins. Ce premier moment était donc l'occasion d'une part de discuter avec ces enseignants de leur métier, de leurs préoccupations et de leurs besoins en matière d'activité de gestion de classe, et ce en fonction des situations qu'ils considéraient comme problématiques. D'autre part, nous avons profité de ce même moment pour leur proposer tous les contenus du cours sur la gestion de classe, en s'attardant sur les différentes techniques surtout celles ayant trait aux situations qu'ils avaient jugées de problématiques.

Ce premier moment était donc l'occasion de faire un diagnostic des situations du travail, mais aussi de procéder à la construction du modèle cognitif de ces enseignants en intégrant aux concepts organisateurs des activités de travail de ces enseignants, les connaissances pertinentes au traitement de ces situations-problèmes, c'est-à-dire les situations caractérisées par quelques variabilités situationnelles.

- **Moment 02 :** la mise en pratique des techniques appropriées

Ce deuxième moment a été réservé à l'expérimentation à proprement parler des techniques de gestion de classe en relation avec les besoins de ces enseignants stagiaires. Nous tenons toutefois à préciser que nous avions omis, lors de la première séance d'expérimentation, de communiquer, comme il est exigé dans le cadre d'une co-activité, ces règles d'action aux

apprenants. Nous nous sommes cependant rattrapé lors des prochaines séances. Nous en verrons d'ailleurs plus de détails au niveau de l'analyse de ces séances.

- **Moment 03 :** L'analyse des entretiens après expérimentation

Ce troisième et dernier moment était consacré au débriefing des actions des enseignants et des apprenants afin d'évaluer tout ce qui a été fait lors de chacune des quatre séances d'expérimentation.

IV. 06. 01. La méthodologie adoptée

IV. 06. 01. 01. L'analyse de l'activité enseignante

Afin d'analyser les entretiens compréhensifs réalisés avant l'expérimentation et les entretiens d'explicitation réalisés après, mais aussi les séances de cours, nous nous sommes basé sur les travaux d'Isabelle Vinatier sur le développement des dispositifs dit « d'analyse de l'activité » (Vinatier, 2009).

Il faut noter que dans le champ de l'analyse du travail, plusieurs dispositifs peuvent être utilisés afin d'opérer différentes analyses suivant le type des données disponibles et l'orientation de ces analyses. Plus précisément, nous parlons ici des traces objectives des activités de travail qui peuvent être de simples verbatims écrits et/ou oraux ou bien des enregistrements audio et/ou audio-visuels.

Nous pouvons trouver des analyses qui s'appuient sur une entrée psychanalytique[87] ou didactique axées sur l'analyse de productions d'élèves (Mercier, 2000). D'autres analyses encore sont basées sur une théorie de l'activité humaine, elles mettent en œuvre des démarches pour la mise en mots par les professionnels de leurs activités de travail, c'est pourquoi des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2008) ou d'auto-confrontation croisée (Faïta, 1997) y sont également utilisés dans la constitution du corpus. Le choix de l'un ou de l'autre de ces types d'analyse est tributaire de leur orientation et de leur objectif : constructiviste, didactique, identitaire, pragmatique, psychanalytique, etc. ; mais la finalité reste la même : arriver à une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise de l'activité des professionnels concernés.

Pour les besoins de notre recherche, nous avons pris le parti de nous baser sur les dispositifs développés par Isabelle Vinatier (2009), sur le principe de la « co-explicitation » entre le chercheur et les professionnels dans le cadre de la formation des enseignants avec un ancrage

[87] Vinatier cite notamment les groupes Balint enseignants « groupes de soutien au soutien » initiés par J. Lévine (2001) et les travaux de Blanchard-Laville (1998).

théorique de la didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Ces dispositifs ont été développés, à la base, en réponse à des besoins spécifiques d'enseignants volontaires ayant manifesté leur intérêt à participer à cette expérimentation pour répondre à leurs besoins : manque ou perte de connaissance sur ce qu'ils font, mal-être dans la gestion d'un groupe-classe, perte de confiance dans leurs compétences, lassitude voire burnout, etc.

Ces grandes lignes correspondent de facto à ce que nous avons décidé de faire dans notre recherche. Le chercheur a besoin de professionnels pour comprendre les enjeux des situations éducatives et les savoirs d'expérience qu'il est nécessaire de mobiliser pour faire face à la complexité des situations surtout celles jugées problématiques.

IV. 06. 02. L'orientation des dispositifs développés par Vinatier

Vinatier s'est basée sur les travaux de Samurçay et Rabardel (2004) à partir du cadre-outil d'analyse des compétences qu'ils ont développées et appelées People At Work (PAW). Ces deux chercheurs précisent en effet que dans toute activité humaine, il y a deux faces : « une activité productive et une activité constructive ». L'activité productive concerne la transformation du réel par le professionnel et l'activité constructive concerne, quant à elle, la transformation du professionnel par lui-même et c'est elle donc qui lui permet de se développer.

Vinatier est partie de cette double dimension de l'activité humaine afin de mener l'analyse des activités de travail des enseignants volontaires dans le cadre de son dispositif. En effet, elle a établi une alternance entre une analyse, à deux temps, des situations de travail, d'abord au niveau de l'activité productive à partir des traces de l'activité langagière des enseignants (des retranscriptions des échanges verbaux avec ses élèves lors de séances de classe ou lors de moments de classe), pour mesurer l'effet de ces compétences sur la modification du réel. Ensuite au niveau de l'activité constructive pour repérer le développement de l'agir professionnel de ces enseignants. Pour cette première étape, nous avons pour notre part organisé des entretiens compréhensifs avant les séances d'expérimentation afin notamment de relever les besoins des enseignants stagiaires en matière d'activité de gestion de classe pour mesurer par la suite l'effet des compétences mobilisées sur les apprenants. Ensuite, elle a procédé, au niveau de l'activité constructive, à l'analyse de ces traces pour tenter de repérer les compétences mobilisées par ces enseignants ou les « connaissances-en-acte » (Vergnaud, 2006). Ce sont alors les compétences qu'il a développées dans son expérience pratique (les savoirs expérientiels qu'il est en mesure de mobiliser « in situ » afin de gérer les situations de travail

qu'il se voyait incapable de gérer comme mentionné ci-haut). Cette deuxième étape correspond aux séances d'expérimentation et aux entretiens d'explicitation qui les suivent.

IV. 06. 03. Vers une articulation entre pratique-théorie-pratique (Altet, 1994)

Nous revenons dans ce point sur la question de l'articulation entre théorie et pratique que nous avions déjà évoquée dans les paradigmes de référence.

Pour parler de cette question, Vinatier fait l'hypothèse suivante :

> « si le travail d'analyse est centré sur la compréhension de l'activité déployée par un professionnel dans le cadre de son expérience en faisant alterner le poids donné à la compréhension de l'activité productive et celui donné à l'activité constructive, alors on donne des outils à un professionnel pour lui permettre de s'approprier la part d'implicite de son activité professionnelle et de développer son pouvoir d'action par et pour lui-même. » (Vinatier, 2009).

Cette hypothèse est d'ailleurs formulée sur la base de l'idée d'une « pluri-détermination » (Samurçay, Rabardel, 2004) des connaissances : c'est-à-dire « la dynamique de l'activité productive, la dynamique de l'activité constructive et la dynamique du développement des savoirs socialisés» (Ibid.).

L'idée de « pluri-détermination » est l'idée que les connaissances professionnelles sont à la fois ressources (pour l'action), produites (par l'activité constructive) et déterminées (par l'ensemble des savoirs socialisés ayant fait l'objet de transmission). Concrètement, partir sur la base de cette idée de « pluri-détermination » de manière dynamique, revient à repérer au niveau conceptuel et à travers la verbalisation de l'activité des professionnels, les réseaux conceptuels qui peuvent être tissés entre ces différents registres de connaissances dans une articulation triadique pratique-théorie-pratique (Altet, 1994). Autrement dit, on part des structures conceptuelles déjà-là pour repérer les situations-problèmes et savoir quels invariants opératoires mobiliser pour les surmonter, pour procéder, à la fin, à leur mise en pratique à proprement parler. C'est une opération de vérification en quelque sorte afin de s'assurer que les invariants opératoires mobilisés sont compatibles avec la structure conceptuelle initiale des professionnels, les enseignants stagiaires en l'occurrence.

IV. 06. 04. Explication des trois dynamiques

IV. 06. 04. 01. La dynamique de l'activité productive

L'activité productive concerne la transformation du réel. Ceci dit, le professionnel est appelé à orienter et guider son action en se servant de ses connaissances théoriques, techniques ou expérientielles, de ressource pour la construction de son modèle cognitif. Dans le domaine de l'enseignement, la gestion des situations d'enseignement-apprentissage ou la conduite de classe nécessite la mobilisation de plusieurs connaissances principalement de type didactique, pédagogique et législatif afin de réussir la gestion de ces situations, mais ce n'est pas aussi évident que cela. En effet, Vinatier (2009, p. 100) précise que : « lorsque le vécu de l'enseignant va dans le sens d'une dévalorisation de cette dimension de ses compétences, surtout lorsqu'il est confronté quotidiennement à la résistance des élèves aux apprentissages, c'est la personne même dans son fondement qui est blessée. » C'est pourquoi elle attire notre attention au fait que la pression politique à l'international tente de façon contre-productive d'orienter les recherches en éducation dans le sens de constituer un porte-folio de compétences efficaces tout en mettant à l'écart la complexité qui caractérise les situations d'enseignement-apprentissage.

Le plus important dans ce type d'activité professionnelle se résume à une co-activité interactionnelle à propos d'un savoir : l'activité d'enseigner qui se déploie par l'enseignant et l'activité d'apprendre de l'élève.

IV. 06. 04. 02. La dynamique de l'activité constructive

Pour Vinatier, cette deuxième dynamique est celle qui l'interpelle le plus pour les deux raisons suivantes : elle renvoie au fait que les connaissances sont orientées et contrôlées par le sujet en situation ; en plus du fait que cette part constructive de l'activité est la moins accessible pour un professionnel. Son orientation de travail consiste alors à penser qu'un accompagnement d'enseignants volontaires guidés par une analyse de leur pratique enseignante afin de repérer leurs « connaissances en acte » (Vergnaud, 2006) est une « démarche heuristique pour les aider à réamorcer pour les uns, ou à chercher à développer, pour d'autres, une maîtrise de ce qu'ils mettent en œuvre in situ » (Vinatier, 2009, p. 101).

IV. 06. 04. 03. Reprise collective entre le chercheur et un groupe de professionnels

Les connaissances sur lesquelles s'appuient les enseignants stagiaires afin de développer leur agir professionnel sont issus de savoirs expérientiels ou professionnels et « sont inscrites dans une circulation, un partage et une reconfiguration des savoirs professionnels verbalisés à propos

de la situation singulière qui est présentée » (Vinatier, 2009, p. 102). Cela veut dire que ces connaissances ont été, dans un premier temps, judicieusement choisies en prenant le critère de leur compatibilité avec une situation précise de travail. Le dispositif ayant été développé par Vinatier « permettrait d'explorer le rapport du sujet à ses situations de travail mais également le rapport du sujet à lui-même et à d'autres, ses pairs et le chercheur. » (Ibid., p. 102). C'est pourquoi nous avions, dans cette même logique, décidé d'organiser des entretiens avant expérimentation portant essentiellement sur l'identité professionnelle des enseignants stagiaires, mais aussi sur leurs besoins effectifs. Les résultats de ces analyses, mais aussi des séances enregistrées pourront être observables par rapport aux deux dimensions de l'activité : « l'activité productive est repérable dans des traces langagières (les échanges avec les enfants), l'activité constructive est particulièrement repérable dans les choix des échanges langagiers qu'il rapporte à l'analyse du collectif (les transcriptions qu'il a lui-même choisies). » (Ibid., p. 102.). C'est pourquoi nous avions organisé dans cette même logique des entretiens après expérimentation auprès des enseignants, mais aussi auprès de leurs apprenants, pour mieux nous rendre compte des résultats de notre dispositif d'expérimentation sur le plan de l'activité constructive et sur celui de l'activité productive dans le cadre de la co-activité.

IV. 06. 05. Co-explicitation, réflexivité et développement du « sujet capable » (Rabardel, 2005)

Cependant, l'objectif principal poursuivi derrière ces dispositifs de formation ne s'arrête pas au niveau des deux dimensions productive et constructive, mais en va au-delà pour voir de plus près l'émergence des caractéristiques du sujet capable. Vinatier précise à cet égard que « la fin que nous poursuivons est celle du développement d'un « sujet capable » (Rabardel, 2005), c'est-à-dire d'un sujet critique qui subordonne ses besoins de connaissances à des choix d'actions conscientisés et assumés, voire revendiqués. ». (Ibid., p. 103.).

De plus, cette question est intimement liée aux variables contextuelles « dans le contexte idéologique actuel qui contraint chaque individu à se faire valoir par une évaluation quantitative de son activité. ». (Ibid.). Nous avions pour notre part pris en considération ces mêmes variables et l'impact qu'elles pourraient exercer sur « l'acteur à s'assujettir à un type de calcul aliénant pour lui et malgré lui (contre-finalité), c'est à son émancipation que le convie le dispositif que nous proposons puisqu'il a pour fin de rendre le sujet à lui-même, c'est-à-dire à sa liberté. » (Ibid.). L'objectif final est donc de conférer aux enseignants stagiaires le pouvoir d'exercer leur travail à travers le développement des dimensions du sujet capable, c'est-à-dire le sujet apte à

effectuer des retours réflexifs sur ses actions pour les adapter au contexte de son travail, mais aussi pour adapter ce contexte à ses besoins.

IV. 07. Le choix des participants et le programme des journées consacrées à l'expérimentation

Nous avons choisi de travailler avec des enseignants stagiaires ayant tout juste fait leur entrée dans ce métier. Nous avions rencontré ces enseignants au département de français de l'université de Bouira puisqu'ils s'y étaient inscrits afin de poursuivre leur formation en Master.

Cette formation a été subdivisée en trois étapes que nous allons aborder dans ce qui suit :

La première étape : tout d'abord, nous avons organisé des entretiens compréhensifs, en guise de pré-enquête, auprès de ces différents enseignants pour avoir une idée globale sur la façon dont ils se représentent leur métier surtout qu'ils sont encore stagiaires, mais aussi pour nous faire une idée sur la façon dont ils gèrent leurs classes ainsi que les obstacles qu'ils y rencontrent ; et éventuellement, sur les besoins qu'ils ont en matière de cette même activité. Cette première étape nous a permis de savoir que ces quatre enseignants éprouvaient des difficultés parfois énormes afin de bien conduire leurs classes et qu'ils demandaient de l'aide des autres enseignants plus expérimentés pour les surmonter, ce qu'il nous a confirmé encore une fois l'importance de cette voie formatrice dans le développement professionnel des enseignants stagiaires.

La deuxième étape : après nous avoir fait une idée globale sur les représentations de ces enseignants, leurs techniques de gestion de classe et leurs moyens de surmonter les obstacles qu'ils y rencontrent, nous avons procédé à l'explication de notre démarche formatrice afin d'avoir leur accord d'y participer.

Afin de répondre aux exigences d'une pragmatique de formation professionnelle les enseignants que nous avons interrogés, ont affirmé vouloir être formés sur la base des savoirs d'expériences et des situations-problèmes. Nous pouvons dire alors qu'ils étaient satisfaits de prendre part de notre expérimentation tout en escomptant pouvoir en tirer profit. Cette deuxième étape était le moment donc de leur présenter le cours. Les séances se sont alors succédé pour mieux relever les obstacles qu'ils ont et de les mettre en relation avec les différentes techniques qui se trouvent dans ce cours.

La troisième étape : cette dernière étape a consisté à la fois à mettre en œuvre des techniques recueillies selon les besoins de chaque enseignant et à organiser des entretiens d'explicitation

après chaque séance d'explicitation en faisant participer les apprenants de chaque enseignant comme il se doit dans la démarche d'une co-activité.

IV. 07. 01- L'analyse des besoins

Dès lors que les enseignants débutants dans le métier n'ont pas encore confronté toutes les situations de travail de ce métier, des situations d'ailleurs singulières et foisonnantes, nous nous sommes appliqué à travers cette première étape à mettre en évidence quelques-unes de ces situations. Nous avons alors opté pour la conduite d'entretiens compréhensifs auprès de ces enseignants afin de relever ces situations, mais aussi afin de mettre au clair la conception propre que chacun de ces enseignants se fait de son métier pour nous permettre par la suite d'étudier les relations existant entre leur développement et leur identité professionnels. Bourassa, Serre et Ross (1999) précisent à cet effet que

« L'apprentissage peut commencer par une transmission d'informations, à la condition que cette transmission se prolonge par une action et une réflexion. Il peut aussi débuter par une expérience qui suscite des questions auxquelles une personne tente de répondre en s'interrogeant et en expérimentant. Le plus souvent un apprentissage compte deux aspects : un questionnement devant une situation inédite ; une mise en application de connaissances déjà acquises. Il se développe en un dialogue, une vérification et une conclusion entre ces deux éléments. »

De plus, le schéma ci-dessous de Malglaive (2005, p. 90) retrace l'essentiel des étapes à suivre afin de former des professionnels par et dans une activité de travail. Il y apparaît clairement que lors de la première étape qui concerne la tâche prescrite, ce qui correspond chez nous à l'étape de l'analyse des besoins, il est recommandé à la fois de se rendre compte des concepts organisateurs dont disposent déjà les enseignants stagiaires (dire les savoirs du domaine), mais aussi d'en sélectionner les plus pertinentes à y intégrer afin de surmonter les obstacles de l'activité en question. C'est-à-dire qu'il faudrait s'assurer à ce niveau que les connaissances à mettre en œuvre soient compatibles avec la situation de travail et l'activité de travail, et ce, au vu du foisonnement des situations de travail et de leur singularité.

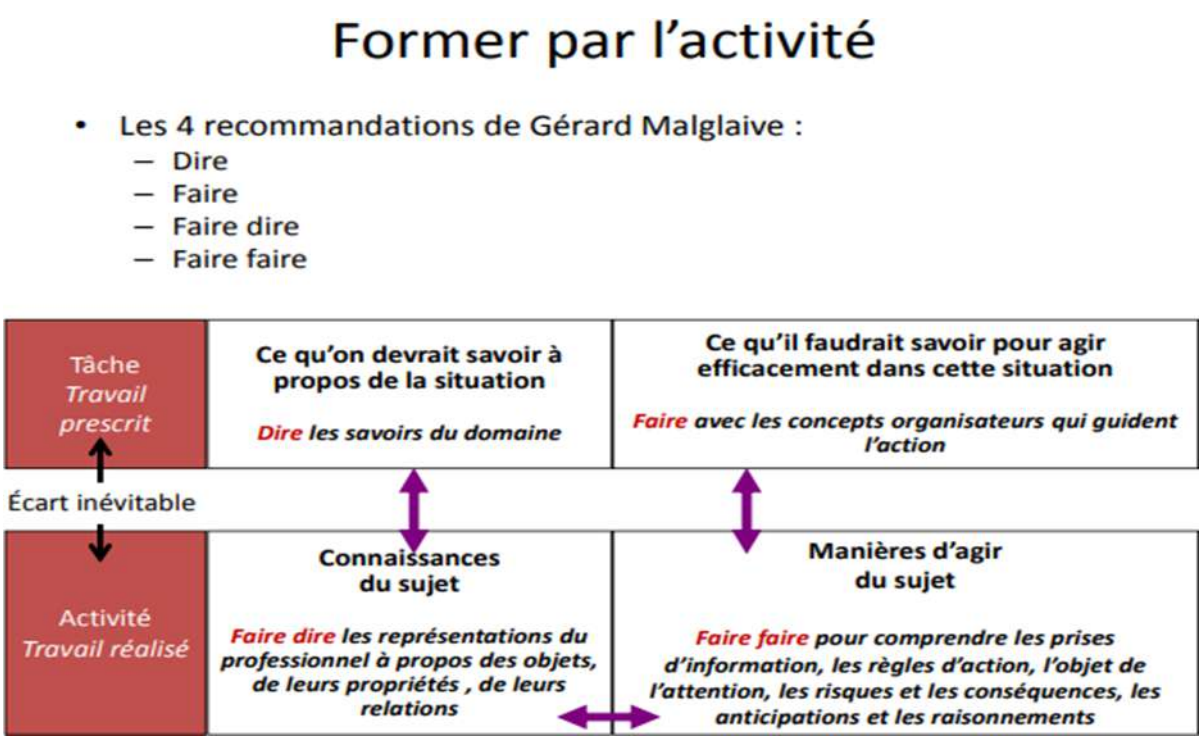


Figure : Gérard Malglaive, les quatre recommandations de la formation par l'activité (2005, p. 90)

Cette première étape nous servirait alors à l'identification des failles présentes dans les modes opératoires de ces quatre enseignants stagiaires pour ensuite tenter d'y remédier en nous appuyant sur, les connaissances pertinentes au traitement de ces situations-problèmes.

Aussi, nous tenterons de mieux comprendre la question relative à l'épistémologie de la conception d'une formation professionnelle en didactique professionnelle, et ce, en prenant en compte le fait que la conception d'une formation professionnelle repose sur une problématique et des finalités qui devraient prendre leur intérêt par rapport aux trois dimensions de l'activité dans sa relation avec la formation.

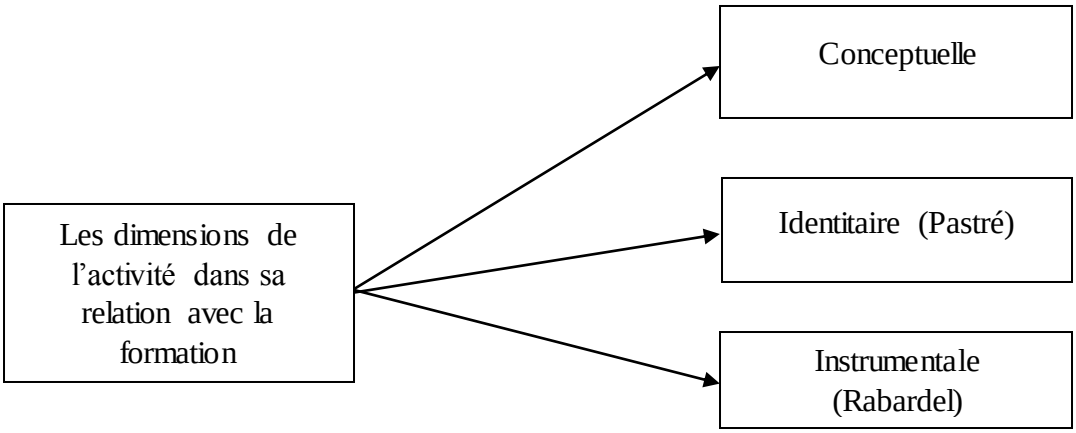


Figure N°10 : les dimensions de l'activité dans sa relation avec la formation

La dimension conceptuelle vise alors l'outillage des professionnels des concepts nécessaires à la formation de la composante conceptuelle de leurs schèmes d'action ; la dimension identitaire est en relation avec les représentations sur le soi professionnel et sur le métier ; et enfin la dimension instrumentale concerne la manipulation des artéfacts et des ressources nécessaires à l'exécution de l'activité de travail.

IV. 07. 01. 01. La conceptualisation dans l'action

L'analyse et l'interprétation des résultats des séances d'expérimentation concernent principalement la construction des schèmes d'action à partir des savoirs expérientiels que nous avions collectés et regroupés dans des contenus de cours sur la gestion de classe[88]. Nous pouvons dire encore que cette opération consiste à intégrer de nouveaux concepts à la composante fonctionnelle des schèmes d'action initiaux, c'est-à-dire qu'ils devraient correspondre à la situation de travail, ou plutôt à ses caractéristiques objectives afin de les mettre par la suite en pratique en vue de la formation du modèle opératif en assurant le développement des compétences professionnelles. En effet, pour parler de développement professionnel, il est important, selon Piaget (1936) de parler de « genèse ». Autrement dit, le développement professionnel se fait par la construction de nouvelles structures de pensée et d'action sur la base d'anciennes structures en rencontrant des situations de travail tout à fait nouvelles, c'est ce que Piaget appelle la transformation des structures qui se fait par « adaptation lorsque l'organisme se transforme en fonction du milieu, et que cette variation a pour effet un accroissement des échanges entre le milieu et lui favorables à sa conversation » Piaget (1936, p. 11).

Ce point nous amène à parler des processus de réflexion sur l'action qui assure entre autres les deux opérations d'assimilation et d'adaptation.

IV. 07. 01. 02. La dimension réflexive de la formation

Les processus de réflexion sur l'action

Afin de mettre en œuvre ce processus de formation professionnelle, nous avons choisi l'entrée par l'acte professionnel qui requiert d'écarter le cloisonnement entre l'agir et son analyse

[88] Cette question de l'intégration des savoirs d'expérience dans le modèle opératif du sujet stagiaire va dans le même sens du questionnement soulevé par Altet (2008, p. 91) : « Comment en formation initiale, des savoirs produits par des recherches, savoirs de l'ordre du discours s'intègrent-ils à des savoirs issus des pratiques, savoirs de l'ordre de l'action ? Quelle est la place de l'expérience pratique dans l'articulation, le dialogue entre ces différents types de savoirs ? » Pour notre part, les réponses que nous tenterons d'y apporter seront appuyées par la théorie de la conceptualisation dans l'action comme précisé ci-haut.

(Habboub, Lenoir, Desjardins, 2012, p. 27), conformément aux principes de l'ingénierie didactique professionnelle. En effet, Vanhulle, cité par Lenoir (2008), souligne avec force l'importance centrale de favoriser l'exercice de la "réflexivité distanciée" dans la formation à l'enseignement. Réflexivité distanciée veut dire ici que la mise en pratique des connaissances pertinentes pour faire face à une situation-problème, le professionnel est appelé dans un premier temps à intégrer ces connaissances aux concepts organisateurs de son activité, mettre en œuvre ces connaissances, et faire un retour réflexif et/ou autoréflexif sur ses actions afin de mesurer l'efficacité des connaissances intégrées à son registre pragmatique. Lenoir (Ibid.) y ajoute que cette forme de réflexivité après coup, vient renforcer la position de Pastré (2006) au regard de la tension entre expérience (l'agir professionnel en situation) et savoir dans une situation d'enseignement-apprentissage, entre ce qu'il qualifie de modèle opératif et de modèle cognitif qui « s'expriment selon deux registres de conceptualisation, un registre pragmatique et un registre épistémique » (Pastré, 2008b). Autrement dit, les connaissances à mobiliser pour le traitement d'une situation de travail s'intègrent dans un premier temps au modèle cognitif du professionnel car elles font partie du registre épistémique de l'activité de travail. Nous en comprenons que l'intégration pragmatique des nouvelles connaissances nécessaires au traitement des situations-problèmes se joue davantage sur leur conceptualisation dans les deux modes cognitif et opératif et cela n'est point possible dans leur mise en pratique, car au regard de la didactique professionnelle, une connaissance n'existe que si elle sert à l'exécution d'une activité de travail : « pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés, une personne doit vivre une expérience, suivie d'une réflexion. Si elle n'expérimente pas, elle mémorise des informations, sans plus. » (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 05).

Une fois mises en pratique, elles passent par la suite au crible de la réflexivité du professionnel qui n'en retient que celles qu'il juge les plus pertinentes à son activité, c'est-à-dire les connaissances pragmatiques, qui finiront par faire partie de son modèle opératif, car elles sont traitées dorénavant par son registre pragmatique. La mise en pratique des connaissances épistémiques, suivie d'un retour réflexif et/ou autoréflexif constitue le summum de la conceptualisation dans l'action de ces connaissances épistémiques car elle permet non seulement d'intégrer de nouveaux concepts au registre pragmatique du professionnel, mais aussi de n'en choisir que ceux qui sont les plus susceptibles de réussir les activités de travail relevant de la même classe de situations : « tout ne s'apprend pas par action. Beaucoup de choses d'apprennent par l'analyse de l'action après coup. […] L'essentiel de la didactisation consiste alors à combiner l'apprentissage par l'exercice de l'activité et l'apprentissage par

l'analyse de cette même activité. Action et réflexion sont aussi indispensables l'une que l'autre [...]. » (Pastré, 2006).

C'est dans ce sens-là que nous allons conduire les différentes séances d'expérimentation, en organisant tout d'abord des entretiens compréhensifs afin de relever les principales situations-problèmes, pour ensuite choisir les connaissances pertinentes au traitement de ces situations. Et enfin en conduisant des entretiens d'explicitation pour nous arrêter sur les résultats de la mise en pratique de ces connaissances et l'effet qu'elles produiront sur les apprenants et sur les enseignants (respectivement, la dimension productive et constructive de l'activité.)

IV. 07. 02. Le déroulement des séances d'expérimentation

Afin de mener cette partie expérimentale, nous avions d'abord pensé à constituer un groupe témoin et un groupe d'expérimentation pour mieux évaluer l'efficacité des contenus de notre cours. Mais par la suite, nous avons jugé inutile de travailler avec un seul groupe puisque le groupe d'expérimentation constitue lui-même un groupe témoin dans la mesure où les techniques proposées lui étaient variablement inconnues et que ce sont les entretiens menés avant le début de l'expérimentation qui nous ont permis de tirer ces conclusions. Il est cependant à rappeler que ces techniques n'ont pas été choisies au hasard, mais en fonction des besoins de chaque enseignant lors des entretiens d'avant expérimentation.

L'observation et l'enregistrement de ces séances s'étalaient relativement sur 30 à 50 minutes suivant les circonstances du déroulement de chacune d'elles. L'objectif de l'observation des circonstances environnantes était de tenter de mettre en relation l'activité de gestion de classe avec les éléments contextuels, et notamment organisationnels de tout l'établissement scolaire.

Avant de procéder à l'analyse des quatre séances d'expérimentation, nous allons procéder à celle des entretiens avant expérimentation conduits auprès des quatre enseignants stagiaires.

Moment N°1 : l'analyse des entretiens avant expérimentation

Comme précisé ci-haut, notre objectif derrière la réalisation de ces entretiens compréhensifs avant expérimentation, est double. Nous voulons d'un côté mettre au clair, après analyse, les composantes de l'identité professionnelle de chacun de ces enseignants stagiaires afin de mieux étudier les incidences de ces composantes sur le développement professionnel. D'un autre côté, notre objectif est d'identifier les besoins de chacun d'entre eux en matière d'activité de gestion de classe : ainsi, nous aurons procédé à la réalisation de la première étape de l'ingénierie de formation, l'analyse des besoins.

Pour ce qui est ensuite de l'analyse de ces entretiens, nous allons nous baser sur l'analyse de contenus de Bardin (1986), en l'adaptant aux besoins de notre recherche, et ce, en suivant le même objectif de ce de type d'analyse auquel nous avions déjà eu recours : la faciliter et l'opérationnaliser. En voici les différentes étapes :

1. Retranscription des entretiens.

2. Lecture des entretiens et identification des composantes de l'identité professionnelle et les besoins de chaque enseignant en sélectionnant tout particulièrement ceux sur lesquels chaque sujet semble en être dérouté.

3. Mise en place et codification des données suivant deux thématiques majeures pour être dans la même logique de l'analyse thématique.

Les thématiques, les critères et les indicateurs

Thématique	Critère	Indicateur
L'identité professionnelle	Les composantes de l'identité professionnelle	La composante représentationnelle, opératoire et affective
L'analyse des besoins	Besoins de ces enseignants en matière d'activité de gestion de classe	Identification des besoins, des difficultés et des obstacles

Tableau N° 06 : Thématiques, critères et indicateurs de l'analyse des données des entretiens avant expérimentation avec les enseignants stagiaires de français.

IV. 08. L'analyse et l'interprétation des données recueillies

IV. 08. 01. Thématique 01 : l'identité professionnelle

L'étude de l'identité professionnelle nous permettrait de mieux élucider la nature du rapport entre les différentes composantes de cette identité et le développement professionnel chez ces enseignants stagiaires. Nous sommes en effet convaincu que la formation aux compétences professionnelles est intimement liée aux différentes composantes de l'identité professionnelle qui signifie alors cette « image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur la manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant». (Gohier, Anadon et Chevrier, 2001, p. 14). Autrement dit, c'est l'ensemble de ces constituants

qui pourrait déterminer l'attitude de l'enseignant devant l'apprentissage de nouvelles compétences et sur sa (pré)disposition à s'engager dans une voie développementale de son agir professionnel.

Ces considérations nous amènent à inclure, pour l'analyse de ces mêmes entretiens, deux autres notions : la notion de « rapport au métier » (Tardif & Lessard 1999, p. 152) et celle de rapport à la formation. Nous allons par conséquent tenter de relever les différents rapports qu'entretiennent ces quatre enseignants à la formation et au métier, de telle sorte que les corrélations entre ces rapports et leur développement professionnel soient mis en évidence. Nous pouvons dire à la suite des travaux effectués sur ces notions que le point commun entre elles, c'est l'élément le plus saillant et le plus récurrent de cette équation : l'expression de "rapport à. Cette expression " « qui réfère à la relation entre un sujet et un objet et à sa qualité, qui peut être caractérisée de diverses manières, suivant différents critères : sens/non-sens, satisfaction/insatisfaction, activité/passivité, soumission/rébellion, positivité/négativité, attachement/détachement, engagement/retrait, etc. » (Lessard et al, 2013, p. 175).

En effet, c'est à la lumière des différentes composantes de l'identité professionnelle que l'enseignant peut établir un rapport basé sur l'une ou l'autre de ces dichotomies avec son développement professionnel. Pour mieux expliciter cette relation, nous pouvons nous référer à l'analyse des groupes de discussion où nous avions vu par exemple que les enseignants qui étaient insatisfaits de leurs conditions de travail, non seulement ils ne s'intéressaient pas à développer leur agir professionnel, pis encore ils ne fournissaient pas assez d'efforts pour être à la hauteur de leur mission. Par conséquent, ce rapport d'insatisfaction fait que la voie développementale des compétences professionnelles soit barricadée. Les représentations donnent, pour ainsi dire, sens à la pratique et légitiment une certaine « vision du monde » (Jodelet, 1984 ; Moscovici, 1961) ; elles déterminent en grande partie le rapport au métier qu'aurait chaque professionnel sur le métier d'enseigner, de même que ces images que le professionnel se fait de son métier, quelles qu'elles soient, orientent, nécessairement, les conduites des enseignants.

IV. 08. 01. 01. Critère 01 : la composante représentationnelle

Nous allons commencer l'analyse de l'identité professionnelle de ces enseignants par l'analyse de la composante représentationnelle car comme nous l'avions déjà vu dans le troisième chapitre, les représentations constituent le socle de base des conduites opératoires surtout lorsqu'elles se transforment en représentations fonctionnelles. Baillauquès (2001, p. 42) fait

référence dans ce sens à la notion de « travail des représentations » pour signifier que ces « instruments cognitifs » (Charlier, 1989, p. 46) ont une portée opératoire qui se résume, selon elle (Ibid. p, 42) aux points suivants :

- Les effets des représentations sur l'exercice professionnel, et sur la dynamique de la formation ;

- La mise en œuvre d'une formation et l'exercice professionnel qui font « travailler » ces représentations ;

- La prise de ces représentations comme objet de recherche surtout en ce qui concerne leur mise à émergence.

Par ailleurs, nous attirons l'attention du lecteur au fait que ce travail sur les représentations était mené dans une logique formatrice c'est pourquoi que Baillauquès a émis des hypothèses sur la nature qu'entretenaient les représentations soit du soi professionnel ou du métier sur le développement professionnel des enseignants.

Notre intérêt s'oriente dans cette partie vers ces mêmes objectifs, dans la mesure où nous aimerions élucider l'impact de ces représentations, en les prenant comme une variable importante pouvant impacter les résultats de notre expérimentation, sur l'accroissement de la professionnalité de ces quatre enseignants stagiaires. Nous allons ce disant nous baser sur les trois points cités ci-haut pour mieux nous rendre compte de leur portée opératoire.

Les origines de ces représentations

Nous commençons tout d'abord par la prise de ces représentations comme objet de recherche surtout vis-à-vis de leur mise à émergence et leurs effets sur l'exercice professionnel et la dynamique de la formation.

Les représentations sur le métier d'enseigner dont ces quatre enseignants nous ont fait part, ont pour ainsi dire, différentes origines que nous pouvons répartir en deux catégories : personnelle et sociale.

Pour celles qui sont d'origine personnelle, nous pouvons dire qu'elles sont toutes nées du vécu personnel et/ou professionnel, antérieur ou actuel, de chaque enseignant. En effet, les expériences d'apprenant de chacun de ces enseignants, dans le cadre de ce qui est connu par « la biographie sociale » (Dubar, 2004), ont largement contribué à leur formation.

Ainsi, il se trouve dans le cas de l'enseignante 04 que l'image négative qu'elle garde de ses enseignants de français surtout ceux qui ne remplissaient pas leur devoir comme il se devait, était, pour elle, à l'origine d'un retour réflexif sur le modèle d'enseignant qu'elle voulait être, c'est-à-dire le contraire de ses ex-enseignants. Cet épisode réflexif lui a permis de s'inscrire dans une logique tout à fait différente en adoptant un modèle conforme à ses représentations du soi professionnel et du métier. En effet, consciente de l'importance que la langue française peut avoir à long terme[89], et du fait également que l'enseignant y est pour beaucoup dans l'accompagnement de ses apprenants à apprendre cette langue, elle prend le parti d'envisager ses pratiques enseignantes dans un sens tout à fait contraire à celui de ses ex-enseignants. En voici son propos : « […] moi perso j'avais des enseignants de français qui se foutaient de nous…et maintenant moi je veux pas être comme eux, je veux aider mes apprenants à progresser » (Annexe 45a, p. 144). Nous pouvons dire par conséquent que les éléments appartenant au vécu antérieur de l'enseignant, surtout lorsqu'ils sont négatifs, peuvent réorienter tout son mode opératoire pour être conforme à la professionnalité de son métier.

Cependant, son projet d'aide à destination de ses apprenants est vite remis en question puisque, toujours selon elle, quelques groupes d'apprenants qu'elle a en charge ne portent plus aucun intérêt à l'apprentissage de cette langue : « l'ironie de sort wallah (rire) mais eux ils s'en foutent (rire) » (Annexe 45a, p. 144). Aussi, les élèves qui étaient animés par un certain désir d'apprendre cette langue, n'avaient pas les performances nécessaires qui leur permettent d'entrer en interaction avec elle : « c'est des scientifiques, ils aiment améliorer leur français, etc. mais leur niveau c'est trop bas si j'ose dire alors ils trouvent les textes difficiles, ils savent pas écrire correctement, ni parler… » (Annexe 45a, p. 144).

Ces propos nous permettent de dire que les modes opératoires des enseignants sont en grande partie le produit de leurs représentations sur le soi professionnel, sur le métier et surtout sur leurs apprenants, mais ils sont largement soumis aux variables contextuelles, ce qui fait après qu'ils diffèrent de manière palpable d'un enseignant à un autre. Et même si les circonstances de leur apparition et de leur formation peuvent parfois être les mêmes, à quelques exceptions près, sauf que la façon d'y réagir tient à la vision de chacun d'entre eux. C'est-à-dire à cette « vision du monde » (Jodelet, 1984 ; Moscovici, 1961) propre à chacun, d'où toute la délicatesse qui caractérise la recherche sur les représentations car elles retracent tout le vécu du

[89] Cela concerne beaucoup plus les études supérieures qui se font en français. Notons également que nous avons identifié ce même raisonnement chez les enseignants formateurs qui s'appuient sur cette réalité afin de tenter tant bien que mal de motiver leurs apprenants à apprendre cette langue.

professionnel et serait à notre sens mieux appréhendées en les étudiant sur la base du récit de vie de chaque professionnel.

En effet, ces recherches visent la déconstruction des représentations pouvant éloigner les modes opératoires des enseignants de ceux fixés par les référentiels de compétences[90] ou plutôt par la Tutelle, c'est-à-dire que l'objectif principal est l'harmonisation et la standardisation des modes opératoires des enseignants autour du modèle de l'enseignant souhaité par les décideurs.

Cependant, notre conviction est de dire que ces démarches de normalisation des pratiques enseignantes devraient s'accompagner de la professionnalisation du contexte de leur travail de manière à ce qu'il soit adéquat à la mise en œuvre de ces compétences professionnelles. Autrement dit, les compétences dénombrées dans les référentiels de compétences sont établies en fonction des tâches prescrites et si le contexte de travail ne constitue pas un terreau fertile à leur exécution, voire à leur épanouissement, cela créerait encore plus d'écart entre les tâches prescrites et le travail réel.

Aussi, le contexte de travail et tous les éléments qui le composent ont un impact soit positif ou négatif sur les conduites professionnelles des enseignants. Ceci nous amènera à avancer l'idée tant prônée dans les chapitres précédents, que la professionnalisation du métier d'enseigner, repose essentiellement sur la professionnalisation de tout le contexte du travail.

Nous pouvons d'ailleurs tisser des liens, à partir de ce qui a été dit et les différents points à venir, entre les différents cas de figure observés chez tous ces enseignants stagiaires, qui peuvent alors être articulés autour du vocable du « choc des réalités » (Baillauquès et Breuse, 1993), qui engendre quelques fois un sentiment de désillusion, surtout lorsque les attentes qu'ils ont vis-à-vis de leurs conditions de travail, sont largement en deçà de la réalité du terrain. Ce choc est donc la raison principale de l'accroissement de l'écart entre les modes opératoires nécessaires à l'exécution des tâches prescrites et la mise en œuvre de ces modes opératoires dans un contexte inadéquat. En effet, il est remarquable dans le cas de l'enseignante 04 que sa prédisposition à aider ses apprenants dans leur apprentissage a vite été inhibée par la résistance de quelques-uns d'entre eux à coopérer avec elle. Pour le reste des apprenants, c'est-à-dire ceux avec qui nous allons organiser cette séance d'expérimentation, il faut dire que c'est plutôt la fausse conception qu'a cette enseignante sur son rôle et sur les caractéristiques de ses apprenants qui l'a empêchée de mieux faire face à leur manque de participation. Autrement dit,

[90] Les référentiels de compétences définissent l'enseignant professionnel par rapport aux compétences qu'il devrait acquérir et qui sont déjà fixées par ces référentiels.

cette enseignante est partie de l'idée que puisque ses apprenants n'avaient pas les performances requises pour appréhender la langue française, rien ne pouvait y être fait pour les aider à s'impliquer dans leur apprentissage d'autant plus qu'il s'agissait d'apprenants assidus et prêts à apprendre.

Ce même phénomène a été relevé chez l'enseignant 01 qui a subi ce choc pendant le stage pratique, avant même qu'il soit en poste : « quand j'ai fait mon stage de fin de cycle // le stage pratique l'année passée, je savais que ça serait dur et là je le confirme (rire). » (Annexe 42a, p. 92). Les constats qui se font alors sur le lieu du stage participent dans un premier temps à l'apparition de ces représentations ; et le lieu du travail les renforce dans un deuxième temps. Nous pouvons dire ici que la naissance de ces représentions n'est pas nécessairement limitée par l'espace-temps et que dans une majeure partie, elles peuvent avoir lieu à partir de l'observation des dérégulations ayant lieu dans un cadre social plus ou moins large, que nous pouvons dans ce cas précisément réduire à l'enceinte de l'établissement scolaire. Cela nous conduit d'ailleurs à aborder l'origine sociale de ces représentations qui peuvent alors se construire à partir du contact avec les éléments contextuels du terrain ou dans d'autres cas, suite aux liens sociaux entre l'enseignant et son cercle de connaissances : « […] y a quelqu'un qui m'a demandé ce que je fais à la fac, j'ai dit l'ENS, il a dit et il était nerveux, mais pourquoi tu t'es mis dans ce merdier » (Ibid., p. 92).

Si nous faisons le lien entre ces propos et les résultats auxquels nous sommes arrivé dans le chapitre II[91], nous pouvons en déduire qu'ils sont proférés à juste titre par rapport aux « conditions d'exercice attachées au statut et au poste du (ou de la) praticien(ne) » (Baillauquès, 2012, p. 36). Mais tout compte fait, ils participent davantage au dénigrement du statut de l'enseignant en exerçant un impact fort négatif sur la perception qu'ont les enseignants de leur métier, c'est-à-dire sur leur identité professionnelle, ne serait-ce que sur sa composante affective[92].

En ce qui concerne les représentations de l'enseignant 02, elles se sont construites à partir de l'héritage professionnel de sa famille puisque ces deux parents sont enseignants. Ces représentations concernent majoritairement les caractéristiques des apprenants surtout ceux qui

[91] Nous sommes arrivé dans ce chapitre à nous rendre compte que dans certains cas l'image du métier d'enseigner ne jouit pas vraiment des aspects positifs qu'elle avait jadis et que ce changement de perception participe dans certains cas également au découragement des enseignants.

[92] Nous reviendrons à ce point dans le critère 03 de cette même partie : l'étude de la composante affective.

sont jugés « perturbateurs », mais aussi les moyens d'action à mettre en œuvre pour les contrôler. Nous remarquons alors que ses actions ont trait à de l'autorité : « bon euh je suis très sévère avec les apprenants, surtout les garçons qui essaient de se montrer virils, les hommes, vous voyez (rire) ». (Annexe 43a, p. 106). Cet exemple est suffisant à lui seul pour montrer le caractère fonctionnel des représentations.

Nous pouvons constater un autre point qui concerne les places à jouer pour chacun des deux pôles de la situation d'enseignement-apprentissage d'autant plus que pour cet enseignant, il est plutôt question de « ne pas perdre la face ». Pour lui, les apprenants qui trouvent leur enseignant très gentil, ne le respectent plus et vont jusqu'à s'en moquer.

Du point de vue de la didactique professionnelle, nous pouvons dire que les conduites des enseignants comme celles des apprenants sont basées sur des schèmes d'action et/ou de pensée, constitués entre autres de représentations et de préjugés sur le métier d'enseigner, sur les apprenants, ou sur l'enseignement de façon générale. Il est par conséquent important que les enseignants en soient conscients afin de ne pas tomber dans un cercle litigieux avec les apprenants, mais aussi et surtout, c'est afin de se construire une identité professionnelle qui ne tienne pas compte de ces idées toutes faites sur eux ou sur leur métier.

C'est là une sorte de pare-feu pour se protéger contre tout malaise pouvant en résulter. Si donc ces préjugés portent atteinte aux enseignants, et leur causent un certain malaise, surtout pour les enseignants débutants comme nous l'avons vu, quelle serait alors la solution tout en sachant que cette solution est en vue de contrecarrer les mauvaises conduites basées sur ces stéréotypes ? D'après nos informateurs, il s'agit simplement de prendre une certaine distance vis-à-vis des apprenants, dans une volonté de s'écarter des préjugés qu'ils en ont sur eux, ce qui nous fait émettre l'hypothèse qu'ils vivent au fond d'eux un certain conflit psychologique et que le changement ne puisse pas être effectué sans la participation de tous les acteurs pédagogiques.

De l'importance de l'analyse des représentations dans la formation des enseignants

L'importance de l'intégration de l'étude et de l'analyse des représentations dans la formation initiale et continue des enseignants tient dans le fait que ces dernières correspondent suivant « le discours qui les édicte » (Baillauquès, 2011, p. 43) à la formation de l'identité professionnelle des enseignants qui plus est, déterminent « le modèle du professeur attendu, souhaité, recherché, visé » (Ibid., p. 43). Maintenant, quant à la partie qui attend, souhaite, recherche ou vise ce modèle d'enseignant, il peut s'agir des prescripteurs officiels de la formation, des maîtres ou des organisateurs, des praticiens futurs ou en poste ou de leurs formateurs, des chercheurs

scientifiques ou de la vox populi, identiquement au propos de cet enseignant. En effet, loin de nous intéresser à la question du nombre en nous lançant dans le débat de savoir s'il s'agit d'un modèle ou des modèles d'enseignant, celui de cet enseignant est souhaité par la vox populi dont fait partie son cercle de connaissance. Autrement dit, c'est ce cercle de l'enseignant qui pourrait déterminer son modèle d'enseignant et chemin faisant, ses conduites opératoires.

Ces différentes voix peuvent influencer les conduites opératoires des enseignants ainsi que leur identité professionnelle, d'où l'importance de les prendre en charge dans la formation des enseignants de manière à ce que leur formation soit exclusivement l'apanage des institutions officielles.

L'importance réside donc dans le fait que ces représentations, de nature cognitive, pourraient se transformer en représentations fonctionnelles pouvant impacter leurs conduites opératoires. Pastré nous précise à juste titre ce phénomène en affirmant qu' « il y a donc des représentations pour l'action qui ont leurs caractères spécifiques, qui les différencient de simples représentations « cognitives », élaborées indépendamment de l'action. » (Pastré, 2006, p. 147)

Par ailleurs, nous pouvons dire, nonobstant tous ces obstacles et difficultés rencontrées par ces enseignants, que leur volonté de poursuivre leur carrière dans ce métier ou bien de le quitter, se trouve partagée entre leurs deux sentiments diamétralement opposés. On a d'un côté la peur de quitter ce poste et se retrouver au chômage et d'un autre côté le désir d'en avoir un autre moins stressant et moins fatiguant, mais cela n'empêche que le rapport qu'ils tiennent à leur métier est d'ordre financier dans la mesure où ce métier est vu, aux dires de ces enseignants, comme « un gagne-pain ». Voici ce qu'il en a été dit : « c'est dur malgré tout, mais c'est ça el khobza (le pain) comme on dit (rire), je savais que ça allait être dur quand même puisque mes parents c'est des enseignants, faut juste s'affirmer en classe et contrôler tous les apprenants. » (Annexe 43a, p. 106).

En projetant maintenant ces considérations dans le champ de la formation à l'enseignement, nous rejoignons cette définition de l'enseignant professionnel : « un enseignant réfléchi, capable d'évaluation et d'autoévaluation, d'attitude critique et de prise de décision » (Paquay ; Altet ; Charlier & Perrenoud, 2011, p. 14). Il est donc à noter que ces caractéristiques immanent de la compétence réflexive de l'enseignant professionnel grâce à laquelle il analyse son contexte de travail afin d'y apporter des stratégies d'action adaptées. C'est grâce à elle également que ce dernier ajuste ses schèmes d'action formés sur la base des représentations accolées soit à son métier ou soit à son contexte de travail de façon globale. Ceci dit, il est fortement recommandé

d'intégrer la formation à la réflexivité dans la formation des enseignants ne serait-ce que pour les doter de la capacité de prendre de la distance vis-à-vis des représentations et des discours circulant autour de leur milieu de travail.

D'ailleurs, nous avons été interrogé là-dessus par l'un de ces enseignants stagiaires : « mais c'est vrai que les conditions sont défavorables, etc., non ? » (Annexe 21, p. 44). Et pour tenter d'y répondre dans un cadre éthique et professionnel, nous dirons que l'enseignant professionnel ne doit en aucun cas en faire des prétextes pour fournir un rendement inférieur à ce qu'il en est attendu. En effet, si les conditions de travail sont vraiment défavorables, il existe des voies et des procédures légales pour revendiquer leur amélioration. Autrement dit, les travaux qui devraient s'effectuer sur les représentations, pourraient être envisagés dans un premier temps pour le recensement déjà de toutes ces représentations, et de tenter de les déconstruire puisqu'il y a comme nous venons de le voir des voies permettant de résoudre les problèmes causés par ces représentations au cas où elles s'avèrent être véridiques.

IV. 08. 01. 02. Critère 02 : la composante opératoire

La composante opératoire de l'identité professionnelle intègre en son sein plusieurs schémas opératifs dont l'origine d'après une première analyse des propos de ces quatre enseignants peut être soit l'observation des conduites opératoires d'autres enseignants, ou soit les représentations sur ce métier. Nous allons tout d'abord commencer par l'étude des conduites ayant une origine représentationnelle pour être dans le prolongement du point précédent, pour ensuite aborder la deuxième origine : l'observation des pairs.

Pour ce qui est des conduites opératoires à base des représentations sur le métier et sur les éléments contextuels, ces dernières sont orientées suivant ce qui est communiqué voire dicté aux enseignants stagiaires de faire. En effet, la façon dont l'enseignant 02 gère ses classes et contrôle ses apprenants tient en grande partie à ce qui lui a été dicté par ses parents. Nous pouvons relever ici l'interférence de plusieurs parties dans l'orientation des modes opératoires des enseignants stagiaires. Nous rappelons à ce titre que dans le chapitre précédent, un autre enseignant nous a rapporté le fait que son oncle lui avait enjoint de recourir à la violence physique pour contrôler les apprenants perturbateurs. La formation devrait par conséquent intervenir afin de doter les futurs enseignants d'une compétence réflexive leur permettant de passer au crible toutes ces interférences, elle devrait également les prémunir de moyens efficaces d'action pour faire face à ces situations-problèmes sans recourir à des pratiques nuisibles.

Nous passons à présent aux conduites opératoires à base des observations des pairs. Nous constatons que la formation de la composante opératoire de l'identité professionnelle de ces jeunes enseignants, se base sur les pratiques qu'ils observent autour d'eux, chez les enseignants les plus anciens. Ainsi l'enseignante 01, nous a révélé que bien que consciente du fait que les retards ne doivent pas être tolérés sauf que les différents comportements qu'elle observait chez son enseignante formatrice d'abord et puis chez ces collègues l'empêchaient de faire autrement : « je peux dire que oui surtout quand j'ai vu que dans ce lycée ça marche comme ça également » (Annexe 42a,p. 93). Ainsi, il en découle que la régulation des schèmes d'action par leur ajustement aux préceptes de la tâche prescrite, pourraient être inhibée dans les situations de travail avec autrui. Ils nous poussent par conséquent à soulever plusieurs questions sur la professionnalisation du secteur d'enseignement et celle de la formation des enseignants stagiaires tout particulièrement, et la plus pertinente pour nous serait de nous demander quel lieu de formation pratique choisir pour la formation des futurs enseignants et à quels enseignants formateurs les confier surtout en prenant connaissance de ces dérapages professionnels ?

Plus loin encore, il se trouve que les enseignants stagiaires sont très influencés par les pratiques enseignantes de leurs collègues surtout que leur identité professionnelle est à l'état liminal de sa formation : « parce que je serais passé pour chépa qui (rire) » (Ibid., p. 94).

Daguzon Goigoux (2012) nous explique ce phénomène par dire que les enseignants primo-arrivants agissent de la sorte dans un souci de trouver des repères normatifs et sécurisants. En effet, le fait que ces enseignants sont novices dans le métier et démunis des moyens d'action nécessaires à la gestion de quelques situations-problèmes, les poussent à imiter leurs pairs sous peine de se retrouver précaires ou stigmatisés. Cela veut dire que dans le cas de cette enseignante, il lui était impossible de sortir du lot et, par conséquent, elle agissait comme tous les autres enseignants. Delarue-Breton et Crinon (2015) parlent à cet effet de « prêts-à-penser [qui] entravent les capacités à comprendre les situations et à penser l'action ».

Nous reviendrons encore une fois à la nécessité d'effectuer des analyses complètes des conditions de travail et de formation des futurs enseignants et des enseignants stagiaires dans le dessein de réinstaurer un règlement pouvant mieux organiser leurs conditions de travail et de formation.

IV. 08. 01. 03. Critère 03 : la composante affective

Pour l'étude des besoins de ces enseignants stagiaires en matière de compétences affectives, nous préférons, tout d'abord, mettre l'accent sur les affects et les sentiments qu'ils ont déjà vis-

à-vis de leur travail, pour ensuite tenter de nous rendre compte de la manière dont ils interviennent dans l'orientation de leurs conduites.

Baillauquès (2011, p. 44) s'intéresse d'ailleurs à la même question en rapportant le souci de quelques étudiants en sciences de l'éducation et enseignants stagiaires de savoir si « l'autorité ça s'apprend ». Ces mêmes personnes attendent qu'on « leur apprenne à aimer les élèves » ou « à être patient ». Elle avance également que «, cette position affective, cette attitude, semble être pour eux une compétence à posséder » (Ibid., p. 44).

Nous pouvons dire par conséquent, qu'à partir du moment où ces affects et sentiments constituent une compétence, ils pourront faire l'objet d'analyse de la didactique professionnelle à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. En effet, nous pouvons avancer l'idée que ces affects et sentiments font partie de la base des données cognitive des enseignants en réaction à tout ce qui peut les générer. Pour mieux expliquer ce point, nous tenterons de l'illustrer par l'exemple de l'enseignant 03 qui, au début de son travail, avait une certaine appréhension vis-à-vis de son activité de gestion de classe puisqu'il a entendu dire autour de lui que les élèves de nos jours, surtout dans le cycle secondaire, étaient difficiles à contrôler. C'était donc cette appréhension qui était à l'origine de l'orientation de ses actions vers l'autorité et l'intransigeance. Elle est de ce fait perçue comme une compétence à acquérir pour le bon contrôle des apprenants.

Nous pouvons dire par conséquent que bon nombre de ces soucis sont présents chez nos informateurs surtout lorsqu'ils ne sont pas munis des moyens d'action efficaces pour y faire face. Aussi, la remise en question de leur choix de ce métier qui plus est, motivée par les conditions défavorables favorise l'émergence d'autres sentiments négatifs à l'égard de tout leur contexte de travail. D'ailleurs c'est ainsi que l'un de ces enseignants stagiaires nous en a fait part : « la culpabilité (pause) l'insatisfaction et parfois c'est la déception de travailler dans des conditions désastreuses (pause) on sait pas pourquoi on ne respecte pas un lieu sacré tel le lycée» (Annexe 42a, p. 94).

Loin d'affirmer que la composante affective soit en grande partie déterminante des modes opératoires de l'enseignant et de son style d'enseignement, mais d'après la mise en relation des différents propos recueillis auprès de ces enseignants, nous pourrions conclure que cette composante se construit sur la base du vécu de chacun de ces enseignants, ce qui contribue grandement au façonnement de leur identité professionnelle et de leur style d'enseignant.

Ainsi, les enseignants qui sont déjà familiarisés avec ce domaine de travail, surtout ceux issus de ce milieu professionnel, tiennent beaucoup moins compte de leurs émotions négatives et ont par conséquent moins d'appréhension de leur milieu de travail. C'est le cas notamment de l'enseignant 02 dont les parents sont enseignants. Ce dernier nous a affirmé avoir beaucoup appris de l'expérience de ses parents pour mieux comprendre son milieu de travail. C'est une sorte de formation « informelle » par compagnonnage. Par conséquent, il a fini par intégrer des règles d'action le définissant comme enseignant autoritaire : « faut juste s'affirmer en classe et contrôler les apprenants. » (Annexe 43a, p. 93).

D'ailleurs, cette autorité est pour lui un gage de réussite de son travail face à des apprenants qui n'accordent pas ou très peu d'importance aux études, qui plus est sont des éléments perturbateurs. Mais d'un autre côté, il s'en sert intelligemment puisque d'après lui, cela ne devrait pas marcher de la sorte avec tous les groupes-classes qu'il a à sa charge, mais seulement au besoin : « surtout les garçons qui essaient de se montrer virils » (Annexe 43a, p. 106). Cette restriction est d'ailleurs marquée par un modalisateur d'affirmation « surtout », ce qui nous amène à dégager l'une des caractéristiques des schèmes d'action construits par rapport aux métiers de service. C'est que les schèmes d'action devraient être adaptables de par leur composante adaptative de telle sorte que leur application doive tenir en compte les caractéristiques objectives et singulières de chaque situation de travail.

La composante affective de l'identité professionnelle des enseignants débutants a dans le cas de l'enseignante 03 un impact considérable sur ses conduites opératoires. Aussi, la construction de cette composante s'est faite sur la base des représentations circulant autour du métier d'enseignant : « j'avais peur des problèmes que les autres abordent souvent » (Annexe 44a, p. 124). En effet, les propos disant que les élèves actuellement, sont de plus en plus difficiles à gérer et à contrôler, plongent les enseignants stagiaires dans un dédale de propositions et de scénarios possibles afin d'être à la hauteur des exigences de leur métier. En voici un exemple édifiant : « oui bien sûr (rire) // alors // au début j'avoue que j'avais des sentiments très différents, mélangés // en même temps j'étais sur mes gardes on va dire (rire) […] parce que je savais que il faudrait être vigilante et sévère pour bien faire mon travail, contrôler les élèves, les faire travailler » (Annexe 44a, p. 124).

En outre, nous pouvons constater chez cette même enseignante, que ses appréhensions les plus manifestes sont vis-à-vis de l'enseignement de la langue française dans la mesure où elle savait d'emblée que l'écart existant entre les contenus proposés dans les manuels scolaires et le niveau des apprenants en français est très conséquent. Elle nous en a dit ce qui suit : « parce que je sais

que là où j'allais commencer mon travail les élèves n'ont pas un niveau fameux…donc souvent je pensais aux méthodes de simplifier les cours, etc. » (Ibid., p. 460). Mais il y a tout de même une amorce de professionnalisation entendue comme la recherche d'outils et de moyens facilitateurs de la transmission des objets de savoir aux apprenants et la construction des compétences professionnelles fixés à ces objets de savoir.

Pour les trois enseignants qui nous ont affirmé avoir commencé à porter des affects négatifs à ce métier, en particulier à la nature humaine de ses relations, nous leur avons fait la proposition de tenter d'y porter des affects tout à fait différents en endossant le manteau d'un enseignant professionnel qui maîtrise ses sentiments et qui cherche à faire avancer les mentalités dans son milieu de travail.

IV. 08. 02. Thématique 02 : l'analyse des besoins

IV. 08. 02. 01. Critère 01 : l'identification des besoins

Il est question dans cette deuxième partie d'identifier les besoins de ces enseignants stagiaires en matière de compétences et de techniques d'activité de gestion de classe. Cette démarche s'inscrit dans le courant de l'ingénierie didactique professionnelle où il est envisagé de concevoir des formations professionnelles pragmatiques qui favorisent le développement des compétences professionnelles. Cette logique concorde, au niveau des savoirs de référence à intégrer dans ces formations professionnelles, avec le postulat fait par certains auteurs sur la connaissance qui « n'a de pertinence pour un enseignant que si elle lui permet d'agir et de s'adapter aux situations de classe complexes et aléatoires » (Gal-Petitfaux, 2010, p. 42). Une connaissance pertinente renvoie en termes de didactique professionnelle aux concepts en acte qui constituent les invariants opératoires essentiels pour la régulation et l'ajustement des différentes situations de travail.

En effet, notre objectif ici est de relever à partir des discours de ces enseignants stagiaires sur leur activité de gestion de classe tout particulièrement, les situations-problèmes auxquelles ils ne savent pas faire face. Autrement dit, ces enseignants stagiaires ne disposent pas des connaissances[93] nécessaires à la construction des concepts pragmatiques pour la régulation de ces situations-problèmes.

[93] En didactique professionnelle, la nature de ces connaissances ou leur provenance n'a pas une grande importance à partir du moment où elles servent à la construction des concepts pragmatiques nécessaires à la régulation des situations-problèmes.

L'identification de ces besoins nous permettrait par la suite d'y chercher dans les contenus du cours sur la gestion de classe les concepts pragmatiques adéquats pour la construction des invariants opératoires nécessaires à surmonter lesdites situations-problèmes par leur régulation et leur ajustement par rapport aux caractéristiques objectives propres à chaque situation.

Il est à noter également que le choix de ces concepts pragmatiques et les invariants opératoires leur correspondant se fera en concertation avec ces enseignants, car la lecture des entretiens avant expérimentation nous a permis de savoir qu'il y avait à des moments plus d'une situation-problème et qu'il ne serait pas possible d'en surmonter quelques-unes dans la mesure où elles dépassent le champ d'action et d'intervention de ces enseignants. D'ailleurs c'est la raison pour laquelle nous allons répartir l'analyse de ces besoins en deux catégories suivant qu'ils constituent des besoins ou des obstacles insurmontables à l'échelle de notre action formatrice.

L'enseignant 01

Nous commençons d'abord par l'Enseignant 01. La situation-problème qu'il confronte est relative à la composante fonctionnelle « la gestion du temps », relative à la gestion du temps d'enseignement et du temps didactique. En ce qui concerne le temps d'enseignement, il se rapporte en principe et dans un premier temps au temps alloué par les décideurs à chaque matière enseignée et plus largement encore, aux différentes activités pédagogiques. Il revient par la suite aux acteurs pédagogiques d'en assurer la bonne gestion, chose qui n'est pas assurée dans l'établissement de travail de cet enseignant.

Il nous appartient par conséquent de dire que la régulation de ce temps d'enseignement est soumise aux invariants situationnels et qu'elle ne relève pas directement des tâches attribuées à cet enseignant sauf lorsqu'il s'agit de le réguler à son niveau, c'est-à-dire lorsque cela concerne ses séances de travail. Cependant, les modes opératoires des acteurs pédagogiques avec qui il travaille ont fini par s'interposer entre son propre modèle opératif et les concepts pragmatiques à devoir mobiliser pour ajuster la gestion de ce temps d'enseignement et même celle du temps didactique. En effet, cet enseignant s'est laissé influencer par les pratiques de ses collègues et a fini par les adopter de peur de faire l'exception et de sortir du lot !

Et compte tenu du fait que l'enseignement-apprentissage soit une co-activité, le non-respect du facteur temps est présent même chez les apprenants, d'où l'émergence de la situation-problème que confronte cet enseignant : « oui ils viennent à n'importe quel moment de la journée, c'est incroyable » (Annexe 42a, p. 93). Par conséquent, le concept pragmatique que nous pouvons relever par rapport à cette situation-problème précisément pourrait être formulé comme suit :

- le temps d'enseignement alloué à chaque séance de travail
- l'assiduité des apprenants

La régulation de cette situation-problème relève en principe des prérogatives des adjoints éducatifs qui assurent alors la mobilité des apprenants surtout pour accéder aux salles de classe à temps. Mais puisqu'il en est autrement dans cet établissement, nous avons eu recours aux invariants opératoires des enseignants formateurs pour faire face à ce type de situations-problèmes. En effet, notre consultation des contenus du cours sur la gestion de classe nous a permis d'arriver à la mobilisation de l'invariant opératoire suivant : « oui je l'ai vu, c'est avertir les élèves et leur interdire d'accéder en classe après l'enseignant, mais je l'ai jamais fait, parce que je crois que le retard dans ce lycée est la règle, tout le monde est en retard. » (Annexe 42a, p. 94). Notre séance d'expérimentation portera par conséquent sur l'application de cet invariant opératoire afin d'en mesure l'efficacité.

L'enseignant 02

La situation-problème que vit l'enseignant 02 est relative à la résistance de ses apprenants à l'implication dans leur activité d'apprentissage de la langue française. Cependant, cette résistance est beaucoup plus saillante lorsqu'il s'agit des cours proposés dans le programme d'enseignement du français dans le secondaire puisque selon les dires de ce même enseignants, ses apprenants sont beaucoup plus intéressés par tout ce qui relève du français de communication parce que ce « français » et jugé plus facile et est en outre plus susceptible de répondre à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt. Nous pouvons alors formuler le concept pragmatique de cette situation-problème comme suit :

- L'écart entre les tâches prescrites aux apprenants et leur adéquation avec leurs besoins et centres d'intérêt.
- Les performances langagières des apprenants et leur implication dans l'activité d'apprentissage.

Pour ce deuxième enseignant, nous avons remarqué qu'il avait conscience du fait que la solution face à l'écart existant entre les difficultés des tâches prescrites aux apprenants et leurs performances serait d'adapter le niveau de difficulté de ces tâches au niveau réel de ses apprenants, et de les envisager de telle sorte qu'ils répondent à leurs centres d'intérêt, mais tout compte fait il n'y procédait que rarement. La raison d'après lui est qu'il n'était pas permis dans son établissement de travail de faire le tirage des supports pédagogiques et qu'il ne pouvait pas non plus les faire lui-même : « j'essaie de trouver des textes faciles, mais pour faire le tirage,

c'est interdit au lycée, donc j'imprime chez moi, mais pas toujours » (Annexe 44a, p. 124). Ne fait-il pas ici allusion à la précarité des ressources financières ? Aussi, le fait que la composante représentationnelle de son identité professionnelle oriente ses pratiques enseignantes vers le contrôle des apprenants, a exercé en quelque sorte une emprise sur ses conduites opératoires au détriment de l'aspect didactique de son travail.

Nous étions par conséquent contraint de choisir l'invariant opératoire adéquat à la régulation de cette situation-problème par rapport à un type particulier de séance de travail puisque la régulation de ces situations-problèmes vis-à-vis des autres séances nécessite de faire appel aux artefacts, ce qui n'était pas du ressort de cet enseignant. Cet invariant opératoire s'est alors centré sur le type de séance appelé « l'expression de l'écrit », une ébauche à celle de « production de l'écrit » ; et consiste à proposer des tâches langagières qui parlent aux apprenants et font partie de leur champ d'intérêt. Notre discussion s'est porté sur les points suivants : « oui bien sûr déjà j'ai changé le thème de production écrite, je vais travailler sur le fonctionnement des smartphones, pour être vraiment une génération 2.0 (rire collectif) » (Annexe 43a, p. 108).

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les interactions verbales et les discussions avec les apprenants peuvent parfois révéler leurs centres d'intérêt pour les ré-exploiter dans des situations d'enseignement-apprentissage « […] quand je discute avec eux, c'est tout le monde qui participe et ils sont en force pour parler de la société, du foot, etc. » (Annexe 43a, p. 106). Nous pouvons dire suite à ce propos que parfois dans les métiers avec et pour autrui, les caractéristiques objectives de la situation de travail ne sont pas toujours accessibles et qu'il faudrait dès lors les faire émerger.

L'enseignant 03

La situation-problème que confronte l'enseignant 03 est par rapport au rapport utilitariste scolaire qu'ont ses apprenants à l'égard des objets d'enseignement surtout lorsqu'il s'agit de leur évaluation. En effet, ce rapport tend à se transformer en un passe-droit dans la mesure où les apprenants de cet enseignant pensent avoir le droit aux bonnes notes, compte tenu de leurs relations de voisinage et de familiarité avec le personnel administratif de ce lycée. Cette situation-problème nous a été décrite comme suit : « […] des élèves qui comparent leurs notes avec les autres, quand ils ont de bonnes notes ils disent rien, mais quand c'est des mauvaises notes ils réclament et ils pensent que les bonnes notes sont données bel wjouh, (par favoritisme) genre aux proches de la directrice ou chépa » (Annexe 44a, p. 126).

Loin d'aborder ce genre d'invariant situationnel et leur interférence dans le travail enseignant puisqu'il ne nous appartient pas ici d'en analyser la portée et encore moins les solutions, nous allons tenter de formuler le concept pragmatique à cette situation-problème :

- Le rapport utilitariste scolaire que tiennent les apprenants aux objets d'enseignement et leur évaluation.
- Les mauvais résultats qu'ils obtiennent.

L'invariant opératoire à mettre en œuvre pour surmonter cette situation-problème se rapporte ici à la correction anonyme de telle sorte que l'enseignante corrige les copies de ses apprenants sans tenir compte de leurs identifiants personnels : « bon ça tombe bien parce que je leur ai parlé de ça la dernière fois quand je leur avais fait un devoir et là je vais le corriger donc on va voir ce que ça va donner » (Ibid., p. 460).

L'enseignant 04

Pour le dernier cas, il concerne la difficulté que rencontrent les apprenants dans l'exécution des différentes tâches langagières formulées par leur enseignant, et ce, malgré l'intérêt qu'ils portent à la langue française et les efforts qu'ils font afin de l'apprendre. Cependant, nous avions pu identifier un déphasage entre les deux activités d'enseigner et d'apprendre puisque cet enseignant ne demande pas à ses apprenants de préparer leur cours chez eux. Le concept pragmatique propre à cette situation-problème est pratiquement le même que celui que nous avons formulé dans le cas de l'enseignant 02, sauf que nous avons tenté de mettre en œuvre un autre invariant opératoire pour réguler cette situation-problème. Nous pouvons formuler ce concept pragmatique comme suit :

- Les difficultés des tâches langagières attribuées aux apprenants ;
- Les performances des apprenants en français ;
- La discordance du processus d'enseignement-apprentissage.

L'invariant opératoire à mobiliser pour surmonter cette dernière situation-problème concerne le travail de préparation que les apprenants seront appelés à faire chez eux : « oui d'après ce qu'on a vu dans votre cours, j'ai beaucoup aimé le travail de préparation donc j'ai demandé aux élèves de faire des recherches, on va voir ce que ça va donner (rire). » (Annexe 45a, p. 145).

Des besoins en matière d'artefacts

L'expression par ces enseignants des besoins en matière d'artefacts renvoie à des besoins en matière de ressources et moyens pédagogiques (seuls les trois premiers enseignants l'ont exprimé), mais aussi en matière d'espaces pédagogiques appropriés à l'enseignement des langues étrangères (c'est le cas notamment de l'enseignant 04).

En rebondissant sur les résultats de l'analyse du contexte du travail dans le deuxième chapitre de notre recherche, nous pouvons clairement voir que les propos tenus par les différents participants aux groupes de discussion, en matière de leurs besoins en ressources et en espaces pédagogiques appropriés à la conduite de leurs activités enseignantes, font écho aux mêmes besoins exprimés par ces enseignants stagiaires. Ainsi, la définition de l'espace pédagogique comme étant « une place où se déroulent des interactions visant l'acquisition de connaissances et compétences avec le concours d'individus liés par une relation complémentaire d'enseignants et apprenants. » (Dargere, 2014, p. 05), nous fait savoir que deux volets sont à prendre en considération dans l'outillage des établissements scolaires. Nous avons d'un côté tout ce qui concerne l'architecture, mais aussi les ressources et moyens pédagogiques. Ainsi, il en ressort d'après les propos de l'enseignant 02, conjugués dans le cadre de la co-activité avec ceux de ses apprenants, qu'il est impératif que les supports pédagogiques et les objets de savoir soient portés sur les centres d'intérêt des apprenants et que d'un autre côté, l'espace pédagogique, en l'occurrence la classe, soit muni des artefacts essentiels à la mise en scène des différentes activités pédagogiques.

C'est dans ce sens alors que ce même enseignant a procédé au changement du sujet de rédaction de la production écrite afin qu'il soit plus adapté à la réalité socioculturelle de ses apprenants et à leurs attentes : « oui bien sûr déjà j'ai changé le thème de production écrite, je vais travailler sur le fonctionnement des smartphones, pour être vraiment une génération 2.0 (rire collectif) ». (Annexe 43a, p. 108).

Dans cette même lignée d'idées, nous avons vu pour l'objet d'étude « l'interview » qui se fait en première année secondaire, toutes filières confondues, que les compétences requises pour l'assimilation de cette unité d'étude incluent à la fois du savoir, du savoir-être et du savoir-faire, ce qui requiert de l'artefact spécifique pour l'installation desdites compétences chez les apprenants, d'autant plus qu'en prenant connaissance que l'espace pédagogique « devient une scène où les acteurs jouent selon des codes et des rites spécifiques. » (Dargere, 2014, p. 08)

IV. 08. 02. 02. Critère 02 : l'identification des obstacles et des difficultés

Nous allons dénombrer ici les situations-problèmes qui constituent des obstacles qu'il n'est pas possible pour nous de tenter de résoudre puisqu'elles font partie des éléments contextuels et des conditions socioprofessionnelles des enseignants qu'il serait envisageable de réformer dans le cadre de l'amélioration du système éducatif et de sa réorganisation. D'ailleurs, nous en avons déjà parlé dans le chapitre dédié à l'analyse du contexte de travail des enseignants.

Ainsi, ces difficultés concernent d'abord les conditions socioprofessionnelles. En effet, il a été fait mention de la grande distance séparant le lieu de travail et celui de résidence, ce qui est fatiguant sur le plan à la fois physique et moral. Cette difficulté concerne les deux enseignants 02 et 03 qui nous en ont alors fait part de leur souffrance au quotidien. L'enseignant 03 nous a révélé en fait que « oui je travaille dans une ville, très loin de chez moi, déjà quand j'arrive au lycée, je suis déjà très épuisé » (Annexe 44a, p. 125). Et pour l'enseignant 04 : « parce que j'habite loin de mon lieu de travail, c'est pratiquement à plus de 100 km donc je peux pas rentrer chez moi, je suis hébergé dans un internat, je vais vous montrer c'est comment (cf. fin des annexes) » (Annexe 43a, p. 125). A noter par rapport au cas de cet enseignant tout particulièrement qu'il a tenu à nous faire visiter le lieu de son hébergement au niveau de l'établissement de son travail tout en soulevant une série de questions sur la manière dont il pourrait exercer son travail dans de bonnes conditions ou d'améliorer son rendement professionnel alors qu'il ne jouit pas des conditions favorables à son épanouissement professionnel. Ces mêmes questions nous ont maintes fois été posées lors des différents groupes de discussion et des entretiens compréhensifs avec les autres enseignants. C'est dire in fine que le poids qu'elles ont sur l'adhésion des enseignants à une logique développementale de leur agir professionnel est considérable. D'ailleurs, il est à mentionner que parmi les critères à l'aune desquels on peut mesurer la réussite d'une action formatrice, figurent les points dont nos informateurs nous ont réitéré à plusieurs reprises : « comment obtenir des résultats acceptables en préservant un équilibre physique, psychique et relationnel à peu près satisfaisant ? » (Mayen, 2008, p. 43). C'est pour cette raison que nous avions décidé de ranger ces situations-problèmes sous le vocable de « difficultés » car nous estimons ne rien pouvoir y faire, mais nous en avons fait mention quand même pour dire qu'une action formatrice en didactique professionnelle prend en ligne de compte l'analyse de tous les éléments situationnels pouvant avoir un impact, de près ou de loin, sur la réussite de cette action.

L'autre difficulté concerne l'enseignant 01 uniquement et elle se rapporte au désordre qui règne dans l'établissement de son travail. En voici ce qu'il en est réellement : « […] en fait je travaille

dans un lycée où il y a un laisser-aller total, c'est incroyable, en commençant par les retards, jusqu'au trafic des notes, etc » (Annexe 42a, p. 93). D'ailleurs, il est à savoir que la situation-problème que cette enseignante confrontait était en relation avec ce désordre dans la mesure où elle avait du mal à gérer le temps d'enseignement et par voie de conséquence le temps didactique. Il est d'usage en ingénierie didactique professionnelle que de telles situations-problèmes soient régulées de l'extérieur, c'est-à-dire en faisant rentrer les décideurs au niveau de ce lieu de travail. Notre volonté était d'ailleurs de procéder de la sorte, mais cette enseignante ne voulait pas y adhérer, c'est pourquoi nous avions changé de plan par la suite.

Nous avons aussi une autre difficulté en rapport avec l'image des enseignants chez les apprenants voire chez d'autres parties de la société : « quand les élèves se moquent de nous, quand je vois qu'on a un salaire très insuffisant, des conditions dures, et j'en passe» (Annexe 42a, p. 93). A noter que nous avions déjà parlé des répercussions parfois très négatives des propos blessants ou des moqueries à l'encontre des enseignants notamment les enseignants stagiaires. Ces propos se trouvent ici réaffirmés ne serait-ce que dans le cas de cet enseignant qui nous les a rapportés. De plus, ce qui nous a intrigué dans ce témoignage c'est que l'image de l'enseignant ou les moqueries que les apprenants en font est associée d'abord aux rémunérations très insuffisantes que perçoivent les enseignant et puis aux conditions de travail jugés dures. Cette association était en quelque sorte pour dire que l'image de l'enseignant se trouve parfois dégradée à cause des conditions socioprofessionnelles en deçà de ce que les enseignants mériteraient d'avoir. Autrement dit, les enseignants sont d'abord dévalorisés par la Tutelle…

Nous avons également une autre difficulté dont la cause concerne les performances des apprenants, c'est pourquoi nous n'allons pas en reparler en détail à partir du moment où nous en avons déjà parlé : « j'ai remarqué deux choses, quand je suis sérieux, etc. ils m'ignorent complètement et quand je discute avec eux, c'est tout le monde qui participe, c'est en force pour parler de la société, du foot, etc. » (Annexe 43a, p. 106). La raison pour laquelle les apprenants « fuient » les échanges didactiques autour des objets d'étude est toujours en relation avec leur faiblesse en français : « parce que leur niveau ne leur permet pas de comprendre les cours, etc. et c'est normal ça » (Annexe 43a, p. 107).

Par ailleurs, certains problèmes ont lieu à l'intérieur même de la salle de classe et les enseignants concernés n'y peuvent rien : « On a un élève au lycée qui se prend pour la star du lycée, juste parce que la directrice est sa tante, il fait des bêtises graves et personne n'a pu le remettre à sa place ! » (Annexe 44a, p. 125). Ce cas ressemble dans le fond à celui de l'enseignant 01

puisqu'il y a plusieurs voies administratives et législatives pour le contrer, mais tant que ces deux enseignants n'ont pas de volonté de les emprunter, cela revient à soulever plusieurs questions sur la formation de l'identité professionnelle de l'enseignant en ce sens qu'elle réponde aux caractéstiques du « sujet capable » (Rabardel, 2005).

En effet, la procédure à faire dans ce cas-là concerne le volet législatif dans la mesure où cette enseignante devrait déposer un rapport contre cet élève auprès de l'administration, mais il se trouve qu'elle ne peut pas faire ça de peur de subir des vengeances soit de la part de la directrice de l'établissement ou de l'élève lui-même. Or, il serait recommandable de déposer ce recours et si des vengeances il peut y avoir, il faudrait respecter la voie hiérarchique en déposant un autre rapport auprès du directeur de l'éducation, mais l'enseignante refuse de rentrer dans ces considérations !

Conclusion

L'analyse des besoins de ces quatre enseignants stagiaires nous a permis de les catégoriser en deux catégories majeures : des besoins relatifs à l'identité professionnelle de façon générale et à ses trois composantes de façon plus particulière ; et d'autres encore, relatifs aux artefacts entendus en ce sens comme l'ensemble des instruments constituant l'espace pédagogique, et des ressources et moyens pédagogiques à la portée des enseignants et des apprenants. Pour ce qui est des trois composantes de l'identité professionnelle, nous notons les différents besoins qui les concernent comme suit :

- **La composante représentationnelle**

Les représentations du soi ou du métier de ces quatre enseignants stagiaires, sont pour la plupart nées soit de leur vécu personnel et professionnel, ou du contact qu'ils ont avec leurs proches, leurs collègues, leur environnement de travail ou même leur environnement extérieur. Et à partir du moment où ces représentations véhiculent une image négative du métier, de son contexte d'exercice ou même des caractéristiques objectives des situations de travail, leur conceptualisation par ces enseignants a donné lieu à la naissance d'une vision plutôt négative de leur métier, de leur statut et de leurs conditions socio-professionnelles. C'est en ce sens que ces représentations contribuent à déterminer le rapport au métier et à la formation de ces enseignants, en l'inscrivant dans un rapport pragmatique de telle sorte que leurs revendications soient faites en direction de l'amélioration de leurs conditions socioprofessionnelles et de leurs conditions d'exercice du métier.

Nous pouvons dire par conséquent qu'une action formatrice qui se veut professionnalisante sur tous les plans, devrait nécessairement prendre en charge les besoins des enseignants et leur revendications socioprofessionnelles afin d'assurer la compatibilité des activités de travail avec les situations dans et par lesquelles ces activités se déroulent.

- **La composante opératoire**

Les besoins relatifs à cette deuxième composante s'inscrivent dans le répertoire des compétences professionnelles devant être convoquées pour mener ce travail dans un cadre éthique et professionnel. Ces besoins sont en relation avec l'environnement du travail de ces enseignants car nous avons déjà montré que ce dernier a un impact considérable sur le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'ensuit que le développement de cette composante devrait se baser sur la professionnalisation de la formation initiale et continue des enseignants stagiaires, comme il devrait prendre en considération la professionnalisation et la réorganisation de l'environnement du travail afin d'assurer dans le même esprit que la composante représentationnelle, la compatibilité des activités et des situations de travail.

- **La composante affective**

Pour les besoins de cette dernière composante, nous pouvons dire qu'ils sont tributaires des représentations du soi et du métier de ces enseignants, mais aussi de leurs moyens d'action, c'est-à-dire qu'il existe une relation corrélative entre les deux composantes représentationnelle et opératoire et la composante affective. Pour résumer, nous dirons que la formation d'une composante affective saine et équilibrée tient en grande partie à l'amélioration des conditions du travail des enseignants et à la satisfaction de leurs revendications socio-professionnelles.

C'est en ce sens par exemple que la disponibilité de l'artefact nécessaire à l'exécution des différentes tâches d'enseignement-apprentissage, mais aussi à la régulation des situations-problèmes causées par l'incompatibilité des supports pédagogiques avec les performances des apprenants, donne aux enseignants plus de moyens d'action les aidant à mieux les surmonter. Identité professionnelle et développement professionnel

Nous pouvons en dire après avoir pris en considération tous ces aspects à la fois intrinsèque et extrinsèque que le développement professionnel ne peut se faire seulement sur la base d'une formation professionnelle, mais sur la professionnalisation de tout le secteur du travail. Et encore une fois, l'analyse du travail, nous permet de relever tous les points sur lesquels les décideurs et les concepteurs des formations professionnelles pourraient intervenir afin

d'améliorer les conditions de travail des professionnels de l'enseignement pour ensuite concevoir des formations professionnelles pragmatiques et adaptées au contexte du travail. Les primo-arrivants auraient ce faisant une meilleure insertion professionnelle et seraient dotés des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier.

Par ailleurs, les représentations des enseignants sur leur métier, leurs apprenants, les conditions d'exercice de leur métier sont parfois très déterminantes de leurs conduites opératoires. Et si ces représentations ont une part de vérité, c'est à dire qu'elles reflètent un contexte dur de travail, il ne faut pas dès lors en faire des prétextes pour le désinvestissement au travail ou pour la résistance à l'amélioration de l'agir professionnel puisqu'il y a maintes voies légales afin de revendiquer l'amélioration de ces conditions.

IV. 08. 03. Moment N° 02 : l'analyse des séances enregistrées

IV. 08. 03. 01. L'analyse de la séance 01

Nous rappelons que pour cette première séance d'expérimentation, la situation-problème que confronte cette enseignante réside dans son incapacité à gérer le temps d'enseignement et, subséquemment, le temps didactique. En effet, cette enseignante avait du mal à gérer le temps didactique à cause des retards répétitifs des apprenants, qui semblaient d'ailleurs, d'après nos observations, être un rituel au niveau de cet établissement de travail. Aussi, l'objectif que nous poursuivons est que cette enseignante arrive à une gestion optimale du temps didactique à travers une gestion optimale du temps d'enseignement. La conceptualisation dans l'action qui aurait lieu chez cette enseignante, porterait par conséquent sur son schème d'action propre à la composante fonctionnelle « la gestion du temps ». Il était donc question de commencer par fixer le but de ce schème d'action afin de procéder à la mobilisation des concepts en acte nécessaires pour l'atteindre. Le concept pragmatique que nous avions formulé pour cette situation est le suivant :

- le temps d'enseignement alloué à chaque séance de travail ;
- la gestion du temps didactique ;
- l'assiduité des apprenants.

IV. 08. 03. 01. 01. Le déroulement de la séance

Dès notre arrivée devant la salle de classe, c'est-à-dire au moment où les apprenants devaient rejoindre les salles de classe après la fin de la récréation, nous avons déjà constaté que plusieurs apprenants étaient encore dans la cour et d'autres dans les couloirs des blocs pédagogiques. La

gestion des flux des apprenants incombait en principe aux adjoints de l'éducation, mais ce que nous avions constaté c'était que ces derniers se contentaient de crier sur les élèves en leur enjoignant de rejoindre leurs classes, en vain.

Nous avions remarqué également que seuls sept apprenants sur vingt-cinq que comptait cette classe avaient rejoint la salle de classe, les autres étaient visiblement restés dehors. Il était déjà 10h20min lorsque nous avions rejoint la salle de classe et si l'on comptait le temps alloué à cette séance qui avait lieu juste après la récréation, nous dirions que le retard était d'un quart d'heure en en déduisant les cinq minutes de la récréation. Nous notons à ce niveau une nette perte de temps par rapport aux deux temps d'enseignement et didactique, comme nous notons également un net décalage entre le temps didactique du point de vue de l'activité d'enseigner et de celui de l'activité d'apprendre puisque l'activité d'enseigner dans ce cas-là n'était en direction que des apprenants présents, alors qu'en principe tous les apprenants y avait le droit.

L'enseignante ne fait aucune remarque à ces apprenants par rapport à ce retard et entame alors son cours le plus normalement du monde en demandant à ce qu'on sorte les manuels scolaires et en procédant à l'inscription des intitulés du projet d'étude, de la séquence et du type de la séance qui était une séance de compréhension de l'écrit : « Ens : vous avez ramené vos livres et vos cahiers// ? Alors vous ouvrez vos livres à la page 38. ((L'enseignant se dirige vers le tableau pour écrire le titre de la séquence et celui du cours)) ». (Annexe 42b, p. 95).

En dépit du retard accusé pour commencer cette séance, les premières actions de cette enseignante font déjà preuve d'une bonne gestion du temps didactique dans la mesure où ces premières actions didactiques se conforment à ce qui nous a été avancé par les enseignants formateurs concernant le commencement d'une séance de travail.

La deuxième action était d'inviter ses apprenants à s'impliquer dans le cours en le mettant en relation avec tout le projet d'étude dont il fait partie. Elle leur pose alors une question sur le type du texte étudié dans le cadre de ce projet : « Ens : aujourd'hui nous allons étudier un autre texte// (3.5) Comment on appelle les textes qu'on est en train d'étudier // en fait ? » (Annexe 42b, p. 95).

Une élève donne alors la réponse sans demander la permission, ce qui a poussé l'enseignante à lui faire une remarque sur ce point en l'enjoignant à lever le doigt en guise de demande de permission : « Ens : On lève le doigt Anfal// ». (Ibid., p. 95). Nous pouvons constater que cette enseignante souffrait également des réponses collectives données aléatoirement. Nous allons

d'ailleurs revenir sur ce point dans l'entretien après expérimentation pour mieux en connaître les tenants et les aboutissants.

Et lorsque cette remarque sur la nécessité de demander la permission pour répondre a été faite par l'enseignante, une autre élève a levé le doigt pour donner sa réponse. Nous pouvons dire par rapport à ce constat, que l'enseignant est tenu dans l'organisation des activités des apprenants à en connaître toutes les ficelles, à y avoir dans son répertoire conceptuel des concepts de régulation et d'organisation et le plus important est de réagir à la première dérégulation qui se produit afin que tous les autres apprenants en prennent de la graine. Cette manière de faire contribue à l'économie des actions de l'enseignant puisque la régulation du mode opératoire d'un seul apprenant pourrait avoir les mêmes résultats chez tous les autres, ce qui alignerait les structures conceptuelles de l'enseignant et de ses apprenants sur la même trajectoire afin que leurs deux activités conjointes puissent aboutir et atteindre les objectifs pédagogiques escomptés.

IV. 08. 03. 01. 02. L'enclenchement de la situation-problème

Il était 10h30min lorsque soudain on entendit frapper à la porte. L'enseignante s'est alors dirigée vers la porte et on pouvait alors entendre une discussion entre elle et des apprenants qui faisaient apparemment partie de ce groupe classe : « - Ens : ((se dirige vers la porte)) Oui ! - XXX : Madame nakraw hnaya« On étudie ici » » (Ibid., p. 95).

C'étaient finalement des élèves retardataires dont il serait intéressant d'analyser le comportement surtout la réponse qu'ils ont donnée à cette enseignante et qui mérite d'être analysée à plus d'un égard. Nous pouvons bien constater qu'aucun signe de politesse voire de respect, n'a été manifesté à l'endroit de cette enseignante dans la mesure où ces deux élèves ne lui ont même pas adressé des salutations. En outre, une lecture de ce qui voulait être dit en filigrane, nous permettrait d'avancer le fait que ces deux élèves pensaient être les propriétaires de cette salle de classe et qu'ils pouvaient y accéder à n'importe quel moment. Si comme s'ils voulaient lui dire : « c'est notre classe, laissez-nous y accéder » ! L'autre interprétation que nous pourrions en faire serait de dire qu'ils se sentaient intimidés, ou bien en position de faiblesse, face à cette enseignante de français, et ce, du fait de leur incapacité à lui parler en français. Tout bien considéré, nous tenterions de mieux nous y prendre au fur et à mesure de l'analyse de la suite des actions.

Pour la suite des événements, nous remarquons un net décalage entre les réactions que nous pouvions en prendre connaissance auprès des enseignants-formateurs face à de tels imprévus,

et celles de cette enseignante. En effet, certains enseignants formateurs nous ont affirmé interdire aux retardataires l'accès en classe sans pour autant chercher à comprendre les raisons de leur retard. Cependant, la réaction de cette enseignante face à cet imprévu était marquée par une certaine souplesse dans la mesure où elle voulait justifier à ces deux élèves sa décision de leur interdire d'accéder en classe : « Ens : ((regarde sa montre)) vous êtes très en retard// vous habitez où ? » (Annexe 42b, p. 95). Déjà il était 10h du matin, c'est à dire que ces apprenants étaient censés être dans le lycée, nous n'avions pas compris pourquoi elle leur a demandé où ils habitaient ! Et ce n'était qu'après cette « justification » qu'elle les a renvoyés : « Vous ne pouvez pas entrer/ ((ferme la porte)) » (Annexe 42b, p. 96).

Toutefois, la réaction de l'un de ces apprenants était inattendue voire inconcevable : il a insulté l'enseignante par de gros mots ! Cette réaction agressive nous confirme davantage le caractère discrétionnaire des métiers de l'humain où les imprévus et les variables situationnels sont légion et de toute nature. Cela nous fait mieux comprendre pourquoi les enseignants formateurs mettaient beaucoup l'accent sur la sévérité avec les apprenants pour endiguer leurs mauvaises conduites, voire les étouffer dans l'œuf. Par ailleurs, nous avons un éclairage qui tombe à pic de la part de Marguerite Altet (2001, p. 32), par rapport justement à ce genre de variables situationnelles : « l'enseignant peut planifier, préparer son scénario, mais il reste la part « d'aventure » liée aux imprévus venants de ces actions en situation et aux inconnues provenant des réactions des élèves, ce qui nécessite une multitude de prises de décisions dans l'action en classe. »

En effet, la réaction qu'a prise cette enseignante nous a révélé sa professionnalité dans la gestion de ce genre de situations inédites. Elle a d'abord saisi la surveillante qui était juste à côté de la classe et qui visiblement a vu et entendu ce qui s'était passé. Nous tenons à ce niveau d'ouvrir une petite parenthèse pour aborder la professionnalisation du métier d'enseigner dans le cadre de l'organisation du travail. En effet, il se trouve que si cette surveillante qui est en grande partie responsable de ce qui s'est passé puisque nous avons pu savoir par la suite que c'était elle qui avait acheminé ces élèves retardataires vers la classe, et ce, même si elle savait qu'il leur était interdit d'y accéder ! Tout compte fait, l'enseignante a demandé par la suite à déposer un rapport contre cet élève conformément au règlement en vigueur lorsque des situations d'enseignement-apprentissage tourneraient « au drame ».

Après être retourné en classe, l'enseignante tentait tant bien que mal de cacher ses sentiments, visiblement très négatifs. Elle a également procédé à énoncer, sur un ton à la fois ferme et menaçant, un certain nombre de règles à respecter lors des prochaines séances : « c'est pour la

dernière fois que quelqu'un ose taper à la porte quand je suis à l'intérieur de la classe + si vous arrivez en retard, ne venez même pas taper à la porte … vous comprenez + » (Annexe 42b, p. 96). Elle a tenté également de leur montrer l'intérêt derrière ce règlement : « c'est pour le bien de tout le monde parce que je ne vais jamais accepter que qui que ce soit, perturbe le déroulement de mes séances + allez-y on continue la leçon maintenant. » (Ibid., p. 96).

Toutefois, nous tenons à signaler une grave défaillance sur le plan méthodologique de la mise en pratique de cette séance d'expérimentation. En effet, après avoir procédé à l'analyse des besoins de cette enseignante, nous nous sommes mis d'accord sur la mise en œuvre des règles d'action propres à la régulation du concept pragmatique cité ci-haut sans pour autant lui demander de les communiquer aux apprenants. La méthodologie de mise en œuvre d'une action formatrice relative aux métiers de l'humain exige que l'application de nouvelles règles d'action soient de part et d'autre des deux pôles intervenant dans la co-activité, mais en ayant tout d'abord procédé à les inculquer dans leurs schèmes d'action de sorte que leurs structures conceptuelles soient sur la même longueur d'ondes.

Après la communication de ces nouvelles règles d'action à ses apprenants, nous avons constaté que ses prochaines actions étaient plutôt tournées vers le redressement de leurs comportements et la régulation de leur apprentissage. Nous tenons par conséquent à analyser d'autres éléments de cette même séance tant ils nous paraissent révélateurs de la manifestation de plusieurs aspects professionnels étroitement liés aux éléments présents dans les contenus de notre cours.

Ainsi, l'enseignante a demandé par la suite à ses apprenants s'ils avaient préparé cette séance de compréhension de l'écrit chez eux : « Ens : est-ce que vous avez lu le texte chez vous ? » (Annexe 42b, p. 96). Nous nous demandons d'ailleurs si cette tâche a été demandé aux apprenants lors de la séance précédente car nous doutons que cela ait été fait, et ce, au même titre que pour l'élément essentiel que nous avons convenu d'expérimenter lors de cette séance.

L'enseignante s'est dirigée par la suite vers un carnet de notation pour mentionner les noms des apprenants n'ayant pas fait ce travail de préparation. Cette action consiste à recourir aux notes comme moyen de régulation de l'activité d'apprendre des apprenants qui, rappelons-le, ne se limite pas aux efforts qu'ils fournissent en classe. Elle est basé sur le conditionnement pavlovien qui consiste à accorder des récompenses ou des punitions selon que les apprenants obéissent aux règles ou les entravent, et ce, en vue de renforcer les comportements positifs et endiguer ceux qui sont négatifs.

Cette deuxième régulation s'est reproduite une deuxième fois lorsque l'enseignante a demandé aux apprenants de lire le texte silencieusement et que l'un d'eux lui a dit qu'il n'avait pas ramené son manuel scolaire : « Ev1 : J'ai pas le livre. » (Ibid., p. 96). L'enseignante s'est redirigée une deuxième fois vers ce carnet de notation comme pour signifier à ses apprenants que dorénavant les choses marcheraient de cette façon, c'est-à-dire qu'il s'agit là d'une régulation à long terme de leurs schèmes d'action en intervenant sur les boucles longues de ces derniers. Nous avions constaté également que l'enseignante était entre-temps en train d'écrire dans le cahier de textes et c'était apparemment les éléments-clés de la séance qu'elle devait effectuer ce jour-là.

Pour la suite de ces deux activités, nous avons noté qu'il y a eu une forte interaction autour des questions de compréhension de ce texte. Cela nous permet d'ailleurs de dire que les résultats de la mise en place des nouvelles règles d'action allant dans le sens de définir cette enseignante comme enseignante autoritaire commençaient à porter des fruits. Nous pouvons interpréter cela par dire que les apprenants de cette enseignante ont vite conceptualisé son nouveau mode opératoire et l'ont généralisé sur l'ensemble des tâches qu'il leur incombait de faire. Ce petit passage nous montre donc comment ces apprenants se sont adonné énergiquement à la participation : « Ens : // bon il faut savoir que c'est un texte scientifique + donc on peut trouver dans des textes comme ça plusieurs procédés explicatifs + Ev1 : Madame + Madame+ Madame » (Annexe 42b, p. 97). ; « Ens : Bravo Ismahane, Abderrahmane continue » (Ibid., p. 97).

Par rapport à la co-activité nous remarquons que les actions de l'enseignante entendues sous forme d'un nouveau règlement font écho à celles des apprenants qui commencent également à ajuster leurs schèmes d'action une fois l'intérêt de ce règlement compris. Cette même élève a donné une réponse au début de la séance sans lever le doigt et là on voit clairement qu'elle a fini par conceptualiser cette pratique.

IV. 08. 03. 01. 03. L'analyse de l'entretien après expérimentation

En ce qui concerne maintenant le débriefing de cette première séance d'expérimentation, nous allons tout d'abord commencer par analyser les différentes actions observées chez cette enseignante, pour ensuite rebondir sur les propos de ses apprenants sur ces mêmes actions surtout par rapport à ce qui a trait à la régulation de leur activité d'apprendre.

IV. 08. 03. 01. 04. Le débriefing des actions de l'enseignante

Pour commencer ce débriefing, nous notons que cette enseignante était très touchée par ce qui lui était arrivé et même si elle tenait à le dissimuler : « non, ne vous-en-faites pas, les gros mots comme ça on les entend souvent » (Annexe 42c, p. 100), sauf que les expressions de la déception, de la désolation, etc. étaient très apparentes sur son visage en affirmant le contraire de ce qu'elle a dit.

D'ailleurs, nous pouvons nous limiter à ces premières données sans nul besoin de poursuivre l'analyse de l'intégration des savoirs qui lui ont été proposés pour faire face à la situation-problème qu'elle confrontait, pour avancer quelques résultats sur leur efficience.

En effet, Mayen soulève à juste titre la question de « chercher à comprendre comment les savoirs constitués, proposés en formation peuvent faire l'objet d'une appropriation et comment ils peuvent accroître nos capacités d'action. » (2008, p. 43). Mais cette appropriation en vue d'accroître sa professionnalité par le professionnel débouche nécessairement sur des résultats observables, disons après expérimentation, et c'est là le point de mire de toute action formatrice dans la mesure où une autre question en est tributaire : « comment obtenir des résultats acceptables en préservant un équilibre physique, psychique et relationnel à peu près satisfaisant ? » (Ibid., p. 43). Vinatier (2009, p. 100) avance pour sa part la même idée en précisant que « lorsque le vécu de l'enseignant va dans le sens d'une dévalorisation de cette dimension de ses compétences, surtout lorsqu'il est confronté quotidiennement à la résistance des élèves aux apprentissages, c'est la personne même dans son fondement qui est blessée. »

Nous pouvons pour notre part avancer le fait que le métier d'enseignant de par son caractère discrétionnaire est un métier qui, certes, se base sur un portefeuille de compétences, la pierre d'achoppement du mode opératoire, mais ces compétences sont exécutables à l'endroit d'autrui, qui, bien entendu, y réagit, de quelques manières que ce soient, à la lumière de ses schèmes d'action. Et lorsque ces schèmes ne correspondent pas aux caractéristiques objectives de la situation, ils sont à l'origine de nombreuses dérégulations pouvant bien évidemment affecter l'équilibre physique, psychique et rationnel du professionnel. C'est là d'ailleurs une des situations où cette enseignante s'est sentie incapable en quelque sorte de la gérer ce qui démontre encore plus que l'activité de gestion de classe fait partie du système d'organisation du travail. Nous préférons dire autrement que si la professionnalisation des enseignants vise à les doter d'un référentiel de compétences à l'aune duquel ils orienteraient leurs pratiques enseignantes, cette professionnalisation devrait s'étaler sur l'ensemble des personnes intervenant dans les situations d'enseignement-apprentissage afin d'homogénéiser les actions de tous en vue d'atteindre les objectifs et finalités du système éducatif dans sa globalité.

Tout compte fait, notre première question a porté sur le fait qu'elle ait demandé à ses apprenants où ils habitaient, chose que nous avions analysé précédemment à la lumière des actions des enseignants chevronnés, qui eux, à la différence de cette enseignante, nous avaient affirmé exécuter l'action qu'ils jugeaient la bonne face à ce genre de dérégulations sans trop chercher à comprendre leurs causes. Pour eux, tant que le règlement est là, tout le monde doit s'y soustraire. Nous y voyons que la notion d'intransigeance prend tout son sens ici. Nous rappelons que l'action de cette enseignante était nettement différente de celle de ces enseignants ; et sa réponse à cette première question était de dire que : « oui il fallait le demander ». Lorsque nous voulions comprendre pourquoi cela était obligatoire de leur demander où ils habitaient, il s'est avéré que ses motifs étaient les mêmes que ceux que nous avions déjà déduits auparavant. En effet, elle nous a confirmé que « c'est pour qu'ils sachent que c'est leur faute. » (Annexe 42c, p. 100). Nous pouvons en comprendre que c'était là une façon peut-être de vouloir les

Cependant, elle tenait d'un autre côté à préciser que cette forme de violence verbale était très présente non seulement dans cet établissement, mais dans toute cette région. Et pour renforcer son témoignage, elle nous a même dit que cela pouvait se produire gratuitement dans certains cas, en illustrant ses propos par une histoire plus ou moins similaire à la sienne : « Déjà une fois cela est arrivé à un enseignant d'anglais, il est très jeune, il était en classe et la porte était ouverte, alors un autre élève qui venait de passer et a dit un gros mot comme quoi il n'a pas cru que ce jeune est enseignant et lui il traîne encore au lycée ». (Annexe 42c, p. 100).

La violence verbale dont a été victime cette enseignante est, dans ce sillage, loin de faire un cas isolé tant qu'elle est décrite comme une pratique répandue au sein de la société au point de faire partie dans certains cas de l'habitus collectif : « non, ne vous-en-faites pas, les gros mots comme ça on les entend souvent » (Annexe 42c, p. 100). De surcroît, cette pratique est jugée la bonne pour s'octroyer n'importe quel objet légalement ou illégalement. Elle nous renseigne de surcroit sur la manière dont les processus de socialisation se propagent, mais aussi la manière dont ils interfèrent dans le contexte éducatif en causant, ce disant, un certain malaise aux professionnels du terrain.

Et puisque nous avons évoqué l'interférence de ces formes de socialisation dans le milieu scolaire et le malaise que cela fait vivre aux enseignants, les répercussions de ces formes ne s'arrêtent pas uniquement à ce niveau, mais elles en vont bien au-delà. Nous avions pu nous rendre compte d'après cette même enseignante que cela pourrait être sous forme d'intervention auprès du proviseur de l'établissement ou d'autres personnes tierces pour s'octroyer certains passe-droits illégalement. En effet, nous en avons pris connaissance en voulant nous faire une

idée sur la réflexivité de cette enseignante face à de telles situations et ce, en lui posant la question de savoir quelles seraient les solutions face à tous ces dérapages. La réponse de cette enseignante était de dire :

> « je crois qu'ici il y a le social comme on dit qui fait que ça soit terrible, par exemple moi, j'ai fait un rapport contre cet élève de tout à l'heure, mais je sais qu'il va y avoir plein d'interventions, c'est-à-dire qu'ici tout le monde se connait, c'est pourquoi on tolère ce genre de dépassement de limites, sans vous parler du trafic des notes, etc. ». (Annexe 42c, pp. 100-101).

Cette réponse nous montre que la réflexivité chez cette enseignante, encore stagiaire, est pratiquement au degré zéro puisqu'elle donne à voir des formes encore pires de ce genre d'interventions sans pour autant tenter d'y apporter des éléments de solution. Mais tout compte fait, cela était compréhensible dans la mesure où en orientant notre question vers la situation qui la concernait elle-même, c'est-à-dire que nous voulions savoir quelle serait sa réaction si des interventions pour retirer le rapport qu'elle avait déposé contre son agresseur venaient à se faire. Sa réponse était la suivante : « chépa wallah parce que il se peut, chépa si je refuse, on peut m'agresser à l'extérieur, c'est déjà arrivé à une collègue pas loin d'ici, on a jeté des œufs sur elle parce qu'elle leur a interdit de tricher… » (Annexe 42c, p. 101). Il n'est plus question en l'état actuel des choses de soulever encore plus de questions pour savoir comment endiguer ces violences, il est plutôt urgent que les décideurs interviennent pour en protéger les enseignants sous peine que des incidents plus ou moins graves ne se répètent.

En effet, il n'est guère possible à l'enseignant de travailler sereinement dans de telles conditions, ni d'ailleurs d'être dans de bonnes dispositions pour développer son agir professionnel car il ne constitue, dans tout le système éducatif, qu'un maillon d'une longue chaîne. Fernagu-Oudet (2004, p. 120) avance à ce propos que :

> « […] des disciplines telles que la psychologie du travail, l'ergonomie, ou la didactique professionnelle ont mis en évidence que les apprentissages en situation de travail pouvaient être influencés par l'organisation du travail (mode de coordination et de division du travail) et le parcours biographique de l'individu (son expérience professionnelle, sociale, personnelles,…). »

Il est de surcroît à préciser, à cette échelle, qu'il s'agit là exactement de l'une des manières dont la composante représentationnelle et à travers elle, la composante affective de l'identité professionnelle de l'enseignant, interviennent dans le processus développemental des

compétences professionnelles de l'enseignant, et dans ses prises de décisions de s'en tenir vaille que vaille à son travail, ou bien de le quitter en l'absence parfois des moindres conditions favorables à son exercice. Toutes ces questions sont d'ailleurs mieux étudiées par la psychologie du travail qui relèvement surtout les conflits intrapsychiques et le développement professionnels des enseignants (Moussay, 2009).

En revenant maintenant au concept pragmatique que nous avions formulé pour la régulation de cette situation-problème, nous rappelons qu'il s'agissait de mieux gérer le temps didactique attribué à cette séance de travail à travers une gestion optimale du temps d'enseignement, qui, elle, ne pouvait avoir lieu sans l'assiduité des apprenants et l'intervention des adjoints éducatifs.

La tâche prescrite par rapport à cette composante fonctionnelle « la gestion du temps » ne pouvait par conséquent se faire unilatéralement dans la mesure où même les apprenants devaient y coopérer, mais comme cet établissement de travail était caractérisé par un laisser-aller total, quelques-uns d'entre eux étaient loin d'y adhérer, c'est pourquoi qu'il fallait les prévenir de cette nouvelle règle d'action. C'est là d'ailleurs la faille méthodologique, plus ou moins grave, que nous avions déjà signalée dans l'analyse de cette séance de travail. D'ailleurs en interrogeant cette enseignante là-dessus, sa réponse était de dire : « bon c'est vrai oui admettons ça, mais en principe chépa ils savent déjà ça car ça marche comme ça non ? Au collège partout non ? » (Annexe 42c, p. 101). Nous pouvons dire à ce propos que l'enseignant dans l'exercice de son métier pour et avec autrui s'inscrit dans un va-et-vient d'actions-réactions puisque ses actions susciteraient des réactions de la part de ses apprenants ; des réactions qui seraient plus ou moins prévisibles, et ce, en fonction de quelques indicateurs que peut-être l'enseignant tiendrait pour « invariants » et vrais pour chaque situation de travail, sauf que dans les faits, cela pourrait être faux. En effet, de même que les actions de l'enseignant sont basées sur ses représentations, au sens large de celles-ci, les actions ou les réactions de ses apprenants sont également basées sur leurs représentations et lorsque ces derniers, dans le cas de cette situation-problème précisément, sont habitués à un certain laisser-aller sur tous les plans, ils ne pourraient, sauf exceptions, agir en fonction du règlement en vigueur surtout lorsque cela n'est plus de mise. En effet, la réponse de cette enseignante nous permet de savoir qu'elle pensait que les actions de ses apprenants devaient être orientées par le règlement intérieur de l'établissement, qui sur ce point de la ponctualité est le même partout ailleurs, c'est-à-dire que leur schème d'action, entendu ici comme une totalité dynamique et invariable était basé sur ce règlement, mais un schème n'est invariable que pour une classe de situation donnée,

dans un contexte donné. Autrement dit, le changement du contexte entraîne le changement des schèmes d'action qui s'adapteraient alors aux nouvelles caractéristiques du nouveau contexte.

IV. 08. 03. 01. 05. De la réflexivité

Et pour reconsidérer ces points à la lumière de la formation des enseignants à la compétence réflexive, il faut garder à l'esprit que le professionnel peut s'appuyer sur le registre épistémique pour découvrir les propriétés du réel afin d'actualiser ses savoirs et ainsi ses modes opératoires. Les opérations qui lui permettent d'arriver à ce stade passent par plusieurs actions comme : se renseigner, acquérir des informations, tester de nouvelles combinaisons, des nouvelles manières de faire, etc. Ces opérations vont lui permettre de conceptualiser de nouveaux modes opératoires, c'est-à-dire de se construire de nouvelles compétences professionnelles. Mais dans le cadre de la co-activité, ces nouveaux modes opératoires devraient être en harmonie avec ceux des apprenants. Nous avons vu que dans le cas de cette enseignante stagiaire, les connaissances qu'elle a tentées de mettre en pratique afin d'instaurer plus de rigueur dans sa classe sur le plan de la ponctualité n'ont pas été fonctionnelles au premier coup et c'était surtout avec les élèves qui n'ont pas au courant de ces nouvelles règles. Par la suite, c'est l'ensemble des apprenants qui en a été informé et, par conséquent, c'est tout le monde qui a remis au point ses connaissances déclaratives et procédurales.

En parlant par-dessus tout du changement du schème des apprenants sur la ponctualité et de ces quatre composantes, il a fallu travailler sur le but et les objectifs à atteindre, c'est pourquoi cette enseignante a procédé à l'explication de l'importance de la ponctualité à ses apprenants.

Afin de mieux comprendre ce qui s'est produit avec cette enseignante concernant son développement professionnel, nous nous référons au MADDEC[94] (Coulet, 2011) afin de décrire le processus de construction des compétences de cette enseignante. Ce modèle se base sur le concept de schème et prend en considération les deux notions suivantes (Rabardel, 2005, p. 11):

01. La première notion est celle de l'effet double de l'activité de Rabardel (2005) : l'activité est à la fois productive sur le réel (c'est-à-dire qu'elle opère un changement symbolique, social, matériel, etc. sur le réel) ; et constructive pour le sujet (elle lui permet de restructurer ses schèmes d'action en fonction du résultat obtenu, c'est-à-dire d'ajuster son modèle opératif et ainsi de développer ses compétences professionnelles). En effet, l'individu s'appuie sur ses schèmes d'action pour modifier le réel, mais comme ce dernier est imprévisible, il procède à la

[94] Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Evaluation des Compétences

régulation de ses schèmes d'action pour ajuster ses actions aux nouvelles caractéristiques de la situation de travail qui relèvent de son aspect imprévisible. La régulation de ses activités de travail se fait à travers les modes suivants :

- les boucles courtes : en changeant de règles d'action, l'individu cherche à réussir en essayant différents moyens ou méthodes en fonction du résultat obtenu. Dans le cas de cette enseignante, elle a d'abord réactualisé le règlement en vigueur pour la gestion et l'utilisation du temps d'enseignement.

- les boucles longues : en modifiant les invariants opératoires, il cherche à comprendre les résultats de ses actions pour en inférer des connaissances prédicatives. Dans cette situation de travail, la modification des invariants opératoires devait se faire et chez l'enseignante, et chez ses apprenants. L'enseignante s'est alors ressaisie en procédant, dans ce cadre de la co-activité à la modification des invariants opératoires de ses apprenants.

- les changements de schèmes : réaliser une décentration plus importante en retournant le problème. La réactualisation des règles d'action et la modification du schème d'action déboucheraient nécessairement sur la restructuration du schème dans la mesure où elles permettraient la mise au point de nouveaux buts derrière la mise en œuvre de ces schèmes.

02. la seconde notion est celle de l'activité instrumentée : c'est-à-dire que l'agir professionnel de l'individu s'appuie sur des instruments, ce qui est plus communément appelé « artéfacts » en didactique professionnelle. Cela concerne donc l'ensemble des ressources et des moyens pouvant accroître la professionnalité des individus. Sur ce point, les entretiens après expérimentation que nous avions effectués auprès de cette même enseignante, nous ont permis de savoir que parmi les solutions qu'elle a proposées surtout pour entraver les comportements mal appropriés de certains apprenants consisteraient à mettre en place au niveau des couloirs des caméras de surveillance qui attesteraient alors de ces mauvais comportements.

Lors des prochaines séances, des ajustements du schème relatif à la ponctualité se sont opérés afin d'améliorer les pratiques de l'enseignante, mais aussi des apprenants. Le degré de reconnaissance et le sentiment de contrôle de la situation qui en résulte peuvent conduire à une réorganisation partielle des représentations (Roux-Perez, 2003).

Le redressement du schème d'action de cette enseignante s'est alors effectué pour mieux donner sens à la notion de compétence, entendue comme une capacité d'action efficace face à une famille de situations, que l'acteur parvient à maîtriser parce qu'il dispose à la fois des

connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient (Perrenoud, 1999) en prenant en compte l'activité conjointe d'enseignement-apprentissage comme paramètre indispensable à l'aune duquel mesurer son efficacité. C'est ainsi d'ailleurs que le sens de cette première séance d'expérimentation se rapproche du nouveau champ définitoire des expériences au travail :

> « L'expérience a bien dans le domaine professionnel, une double signification : celle de la tradition du métier artisanal et celle, nouvelle, de l'apprentissage expériencié et réflexif, d'expérience produisant un effet de compétence (ouverture interne), et de projet d'action, nouveauté structurante, adaptatrice, d'un exercice qu'il s'agit d'actualiser et d'organiser conjointement (innovation structurante). » (Morandi, 2002)

IV. 08. 03. 01. 06. L'analyse d'autres concepts pragmatiques

Avant d'aborder la régulation de quelques concepts pragmatiques que nous avions observés durant la séance d'expérimentation hormis celui sur lequel s'est porté cette séance, nous aimerions rebondir encore une fois sur la question à caractère polémique dans les différents débats opposants deux catégories d'enseignants autour du rôle de l'enseignant : éduquer et enseigner ou enseigner seulement. En effet, certains enseignants voient que leur rôle se limite à la simple transmission des objets de savoir et le développement des compétences communicatives des apprenants et que leur inculquer les règles de conduite à l'intérieur de l'établissement scolaire serait l'apanage de leurs parents comme c'est d'ailleurs l'avis de cette enseignante :

> « Oui bien sûr, des élèves mal éduqués, c'est leurs parents qui n'ont pas fait leur rôle ! Souvent on accuse les enseignants, mais par exemple pour l'élève de tout à l'heure, on est au début de l'année, et voilà ce qu'il a fait, tout ça c'est bien avant, c'est ses parents qui ne l'ont pas bien éduqué. » (Annexe 42c, p. 102).

D'autres enseignants au contraire avancent que leur rôle devrait également être celui d'éducateur afin de participer à la formation des citoyens de demain. Nous avions vu que pour ces derniers, le recours aux activités extrascolaires était incontournable dans la mesure où ils y voyaient l'ultime moyen de pouvoir façonner les comportements de leurs apprenants selon un certain système de valeurs. Tout compte fait, cette question se pose avec plus d'acuité surtout après nous avoir rendu compte de la gravité pouvant résulter des comportements mal-appropriés de certains apprenants : quels seraient alors les moyens les plus susceptibles d'y mettre fin ? La

réponse à cette question nécessite à notre modeste avis d'y consacrer d'autres recherches pluridisciplinaires tant elle touche à plusieurs aspects : social, psychologique, éducatif, etc.

En ce qui concerne les autres concepts pragmatiques, nous avions constaté qu'ils étaient en relation avec l'organisation et le redressement de l'activité d'apprentissage des apprenants que ce soit par rapport aux modes de gestion de leur participation ou bien de l'utilisation des ressources pédagogiques, le manuel scolaire en l'occurrence. Nous pouvons dire que ces deux aspects sont en relation avec l'assiduité des apprenants et le concept pragmatique que nous pourrions formuler à leur égard serait le suivant :

- participation aléatoire ; non-préparation des cours et négligence des ressources pédagogiques ;
- l'assiduité des apprenants.

Nous avions constaté alors que cette enseignante avait procédé pour réguler chacun de ces concepts pragmatiques à une sorte de punition qui consistait soit à réorienter les actions (la participation aléatoire), des apprenants vers les actions appropriées, ou à enlever des points aux apprenants auteurs des autres dérégulations : la non-préparation des cours et l'omission des manuels scolaires. Pour confirmer ces propos, nous avions tout naturellement voulu en avoir plus de détails auprès de cette enseignante qui nous a dit alors que : « en fait j'ai mis moins 01 et les autres qui ont participé, pardon préparé le cours j'ai mis des plus » (Annexe 42c, p. 101).Il était finalement question de recourir au behaviorisme comme moyen de régulation des comportements des apprenants. D'ailleurs, nous avions déjà vu cette technique chez les enseignants formateurs qui l'utilisaient surtout dans l'évaluation continue des apprenants parce que ces derniers, aux dires de nos informateurs, y attachaient beaucoup d'importance et redresseraient par conséquent leurs comportements en vue d'avoir une bonne note qui devient alors le but fixé à plusieurs de leurs schèmes d'action.

L'autre point que nous aimerions analyser concerne le début d'une transformation épistémique et opératoire des conduites de cette enseignante. En effet, il se trouve que la mise en pratique de ces autres invariants opératoires qui s'est étalée sur l'ensemble des dérégulations observées au cours de cette séance d'expérimentation, étaient le résultat d'une compréhension globale de son contexte de travail. Cela est l'équivalent en didactique professionnelle du diagnostic de la situation du travail afin de mieux en comprendre les caractéristiques objectives de la situation qui, dans ce type de métier, sont légion du fait surtout de l'hétérogénéité des apprenants. Nous pouvons dire par conséquent que cette enseignante a fini par comprendre que la mise en œuvre

de ses schèmes d'action varie suivant les caractéristiques objectives de la situation de travail de telle sorte que les bons éléments de sa classe soient récompensés et les autres soient punis dans un double but de renforcement des comportements positifs en augmentant la probabilité de leur réapparition et de retirer les comportements négatifs en diminuant la probabilité de leur réapparition. En voici les propos de cette enseignante : « enfin // vous savez j'ai fini par comprendre que ça doit marcher comme ça punitions et récompenses pour bien les contrôler » (Annexe 42c, p. 100).

La formation professionnelle devrait être envisagée de telle sorte qu'elle laisse voir « les processus par lesquels les opérateurs explorent, interprètent, utilisent, transforment leur environnement technique, social, et culturel » (Weill-Fassina, Rabardel, & Dubois, 1993, p. 21). Cependant, l'analyse de ces actions nous renseigne davantage sur les limites de notre recherche d'autant plus que le recours à l'analyse des situations de travail in situ n'a pas été effectué pour des raisons que nous avions déjà évoquées. L'analyse de ce type de données nous aurait permis de mieux comprendre la manière dont les enseignants parviennent à s'adapter aux situations concrètes d'exercice de leur métier par les opérations de réflexion en acte (Schön, 1983) face aux imprévus qui résultent des caractéristiques objectives de leurs situations de travail.

IV. 08. 03. 01. 07. L'analyse des entretiens des apprenants

Nous allons procéder à l'analyse des propos recueillis auprès de quelques-uns des apprenants de cette enseignante en les considérant sous l'angle des trois composantes de l'identité professionnelles : représentationnelles, opératoires et affectives, et ce, afin de mieux comprendre la manière dont elles interagissent avec leur activité d'apprentissage. Nous partons alors du fait que les actions de leur enseignante, entendues ici sous la forme des nouvelles règles d'action qu'elle a mises en place, soient désignées en termes de didactique professionnelle comme « un objet d'intervention. […] qui peut être matériel ou immatériel » (Mayen, 2005, p. 66).

L'interaction entre les composantes de l'identité professionnelle des apprenants

Conscient que les actions des apprenants en classe sont transcendés par leurs schèmes mentaux qui sont eux-mêmes liés aux objectifs généraux de leurs actions, nous avons orienté nos actions dans un premier lieu vers des objets d'interaction autres que les gestes que nous avions observés en classe pour ensuite retourner vers ces mêmes gestes.

Nous commençons par l'analyse des représentations de ses apprenants sur les études de manière générale. Ces dernières se trouvent être diamétralement opposées suivant les objectifs à long terme pour chacun d'entre eux. Nous pouvons identifier une première catégorie qui pense que faire des études est très important puisque soit, il est un gage d'assurer son avenir : « ça nous permet d'assurer notre avenir » (Annexe 42d, p. 102) ; ou un moyen de s'instruire : « ça nous permet de nous instruire, d'avoir des connaissances, etc. ». (Ibid., p. 102).

La deuxième catégorie est plutôt dans cette autre logique puisée dans l'habitus collectif et social puisque leurs représentations sont basées sur les observations de leur entourage immédiat. En effet, ces apprenants considèrent que faire des études n'est qu'une perte de temps et que cela ne leur permettra nullement d'assurer leur avenir : « j'ai trois frère plus grands que moi, ils ont tous fini leurs études et aucun ne travaille » (Annexe 42d, p. 102). De plus, ces derniers nous ont affirmé être contraints par leurs parents de poursuivre leurs études, c'est pourquoi que leur présence à l'école est une présence symbolique de telle manière que leur rendement scolaire se rapproche du néant et que ce sont, dans la majorité des cas, ces apprenants qui tiennent un rapport utilitariste aux savoirs tant qu'ils ne cherchent qu'à obtenir des notes par tous les moyens[95]. L'objectif de certains d'entre eux est de pouvoir passer en classe terminale pour avoir un niveau suffisant leur permettant de s'engager dans l'armée, c'est pourquoi d'ailleurs que nous nous sommes permis d'émettre les propos précédents : « moi je vais arriver en terminale, après ça je vais m'engager dans l'armée ou bien après le bac, je vais pas perdre cinq ans à l'université pour rien » (Annexe 42d, p. 103).

Nos questions se sont dirigées par la suite vers leurs représentations sur leur établissement scolaire, c'était là une manière de croiser leurs propos, nos propres observations et les dires de leur enseignante sur ce même établissement. Ce sont alors les mêmes apprenants portant des représentations positives à l'égard des études, qui ont également une vision plutôt positive sur leur établissement d'étude. Cependant, les critiques qu'ils ont émis à l'encontre de son fonctionnement se recoupent avec nos propres observations et les dires de leur enseignante : « oui moi aussi, j'aime beaucoup mes enseignants et mes amies, ça fait plaisir de se retrouver dans un milieu comme ça, mais ce lycée n'est pas vraiment idéal pour les études » (Ibid., p. 103)., ou encore : « (rire), ce lycée est fait pour tout à part les études, c'est une écurée » (Ibid., p. 103). Cette vision plutôt dénigrante de leur établissement nous replonge par conséquent dans

[95] Les propos que nous avions recueillis auprès des enseignants formateurs allaient dans ce même sens. Ces enseignants nous avaient dans les faits affirmés que cette tranche d'apprenants avait ces mêmes comportements vis-à-vis de l'école.

le questionnement portant sur l'élaboration des établissements scolaires d'un côté, et l'organisation de leur fonctionnement d'un autre côté. Et c'est la raison pour laquelle nous souhaitons conduire d'autres recherches en relation avec cet aspect à la fois architectural et organisationnel des institutions éducatives en relation bien évidemment avec la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Cependant, le moindre que nous puissions dire à l'aune de toutes ces données est que l'élaboration des établissements éducatifs et leur fonctionnement devraient être l'objet d'une profonde réforme basée sur des analyses plurielles du travail.

Le troisième point de l'analyse des représentations de ces apprenants étaient en direction de la langue française. En effet, bien que cette matière fasse partie de tout le canevas des enseignements dispensés dans le cycle secondaire, sauf qu'elle constitue à elle seule une entité à part, pouvant avoir un rapport au savoir tout à faire différent des autres matières et, par voie de conséquence, des modes opératoires tout à fait différents également. Nous avons identifié par rapport à ce point précisément des représentations plutôt positives sur cette langue, et ce, même si leurs motifs ne peuvent pas être nécessairement les mêmes. Il s'ensuit alors que les apprenants qui tiennent des représentations positives aux études, ont les mêmes représentations vis-à-vis de la langue française, mais leur rapport au savoir à ce niveau est plutôt utilitariste pratique surtout qu'ils envisagent la maîtrise de cette langue en vue de s'en servir plus tard : « moi j'aime bien le français, c'est très important surtout à la fac parce que les études se font en français à la fac » (Annexe 42d, p. 103). Pour les autres apprenants, les représentations sur cette langue sont positives également, sauf que l'intérêt qu'ils portent à son apprentissage n'est pas invariablement lié aux études, mais à quelques utilisations quotidiennes surtout pour jouir d'une certaine ascension sociale comme en témoigne le deuxième propos : « moi j'aime bien la langue française, j'écoute tout le temps du rap français, Algérino, Soolking, j'adore (rire) » (Ibid., p. 104). ; « ah oui, surtout en Algérie, quand tu parles en français, on dirait que tu viens d'une autre planète ». (Ibid., p. 104).

Le dernier point relatif à ces représentations se focalise sur l'image qu'ont ces apprenants sur les enseignants de français. Ces représentations portent majoritairement sur les qualités que devrait avoir un bon enseignant : « gentil tout d'abord (rire), compréhensif, un peu sévère pour remettre les mauvais élèves à leur place » (Annexe 42d, p. 104). Nous pouvons d'ailleurs relever que le dernier qualificatif « sévère » montre que ces apprenants ne sont pas satisfaits des conditions de leur scolarisation et que par conséquent, ils aimeraient bien que les choses rentrent

dans l'ordre. Ceci est d'autant plus valable pour les apprenants ayant des représentations positives sur les études et qui sont eux-mêmes les rapporteurs de ces premiers qualificatifs.

Nous pouvons par ailleurs noter un net contraste dans les jugements portés à l'endroit des enseignants de français qu'ils ont actuellement. Lun de ces apprenants nous a dit en effet qu'« ils sont très gentils (rire) », et ceux qu'ils ont eus par le passé, surtout à l'école primaire, pourtant nous ne les avons pas interrogés là-dessus : « oui c'est vrai, mais au primaire, ils sont très méchants (rire) » (Annexe 42d, p. 104) ; et encore : « (rire), tu te rappelles Mme XXX, elle nous terrorisés, c'est pourquoi j'ai détesté le français […]» (Ibid., p. 103). Nous pouvons dire par conséquent que l'évocation de ces enseignants, jugés d'ailleurs méchants, est utilisée à dessein, et ce, pour justifier leur faiblesse en français, voire leur détestation de cette langue.

Par ailleurs, ces seules données nous permettent de dire que l'identité professionnelle des apprenants commence à se construire dès leur premier contact avec le monde scolaire et se poursuivent dans le temps à travers les différentes expériences, bonnes et mauvaises, qu'ils y vivent. Ainsi, chaque apprenant constitue un cas à part ; ce serait donc à l'ensemble des acteurs pédagogiques de les orienter et de les prendre en charge.

L'entretien après expérimentation nous a permis de comprendre que le développement professionnel de cette enseignante s'est initié suite à la lecture des différents contenus de notre cours et est par conséquent en étroite relation avec la construction de l'identité professionnelle de cette enseignante dans la mesure où elle nous a affirmé que pour pouvoir maîtriser les différentes techniques de gestion de classe, cela participe du développement de sa personnalité, ce qui équivaut aux trois composantes de l'identité professionnelle :

Représentationnelles : un changement de représentations s'est vite opéré par la déconstruction des clichés en place.

Opératoires : la mise en pratique des techniques nouvellement apprises.

Affectives : la prise de distance vis-à-vis de ses sentiments.

En lui demandant la raison pour laquelle elle ne voulait pas les mettre au courant de la mise en place de cette nouvelle règle d'action, sa réponse était de dire : « Même si je leur demande pas normalement, ils savent que ça doit être fait » (Annexe 42c, p. 168). Notre commentaire ici est de dire que l'enseignant est toujours tenu de réactualiser la structure conceptuelle de ses apprenants vis-à-vis de plusieurs tâches qui lui semblent évidentes, sauf que cela n'est pas toujours le cas. En effet, cette opération vise à répondre aux différents processus d'adaptation

du registre pragmatique aux variabilités de la situation de travail : « ces variables, de nature abstraite, dans les métiers de service et de la relation avec d'autres humains, semblent toujours pouvoir être mises en relation avec une batterie d'indicateurs tout à fait matériels. » (Mayen, 2008).

Nous pouvons dire à l'issue de l'analyse de cette première séance d'expérimentation que la réussite du processus de formation continue des enseignants stagiaires voire la réussite du travail enseignant nécessite la conjugaison de plusieurs facteurs à commencer par les savoirs professionnels nécessaires pour l'exercice de ce métier et pour l'enseignant et pour l'enseigné en prenant l'activité d'enseignement-apprentissage comme une co-activité. Ceci dit, dans le cas de la technique mise en place dans cette première séance, la concordance entre les différentes parties intervenant dans cette activité était nécessaire afin de réussir cette action. Il fallait alors actualiser le registre épistémique des apprenants, comme il fallait mettre l'ensemble du personnel notamment les adjoints éducatifs dans la même logique de travail afin que chacun prenne les mesures adéquates en vue de garantir la réussite de cette action formatrice.

IV. 08. 03. 02. L'analyse de la séance 02

La situation-problème que vit ce deuxième enseignant est en rapport avec la résistance de ses apprenants à l'apprentissage du français telle qu'il est enseigné dans le cycle secondaire. Les apprenants de cet enseignant préfèrent avoir une autre méthode d'enseignement en vue d'apprendre à parler et à communiquer dans cette langue. En effet, les cours qui leur sont proposés ne répondent pas à leurs besoins, ni d'ailleurs à leurs centres d'intérêt. Nous rappelons donc que le concept pragmatique formulé pour cette situation problème était le suivant :

- L'écart entre les tâches prescrites aux apprenants et leur adéquation avec leurs besoins et centres d'intérêt ;

- Les performances langagières des apprenants et leur implication dans l'activité d'apprentissage.

Nous tenons à ce titre à signaler que lors de la séance précédente, c'est-à-dire avant que l'on mette au point la technique de gestion de classe à mettre en œuvre pour la résolution de cette situation- problème, l'enseignant avait demandé à ses élèves de faire des recherches sur le sujet des séismes pour préparer la séance d'expression de l'écrit. Cette séance allait être en guise de préparation pour la séance de production de l'écrit.

D'ailleurs, nous pouvons dire à ce niveau que la séance d'expression de l'écrit est considérée comme un invariant opératoire visant à réguler les difficultés qu'ont les apprenants pour faire des rédactions complètes. Ainsi, cet invariant opératoire vise à les doter d'une boîte à outils linguistiques pour les munir du bagage linguistique nécessaire à l'exécution des tâches langagières écrites.

Après la lecture du cours sur la gestion de classe suivie de discussions au sujet de l'implication des apprenants dans leur apprentissage et sa relation avec la gestion de classe, l'enseignant a dû changer d'avis sur le sujet de rédaction en optant pour un autre sujet « le fonctionnement des smartphones », qu'il a jugé plus adapté à la réalité socio-culturel de ses apprenants.

IV. 08. 03. 02. 01. Le concept pragmatique propre à cet objet de relation de service

Il est à noter que du point de vue de l'analyse des activités de travail relevant des métiers de service, le repérage des propriétés de l'objet de service (l'objet d'intervention) du professionnel, les savoirs à enseigner en l'occurrence, est indispensable pour l'identification des objets de l'activité et de la combinaison des propriétés techniques et subjectives en jeu dans la relation de service (Mayen, 2012).

Pour tenter de remédier à cette situation-problème, nous avons décidé de travailler sur un concept pragmatique qui concerne à la fois les centres d'intérêt des apprenants et leur niveau de langue en français : « oui bien sûr déjà j'ai changé le thème de production écrite, je vais travailler sur le fonctionnement des smartphones, pour être vraiment une génération 2.0 (rire collectif) » (Annexe 43a, p. 108). En partant du fait que la réussite des activités de travail ne peut se faire sans la prise en compte des caractéristiques objectives de la situation de travail, nous signalons que dans une situation de travail avec et pour autrui, ces caractéristiques concernent en premier lieu celles de « l'objet d'intervention ». Autrement dit, si cet objet ne suscite pas l'intérêt du client, les apprenants en l'occurrence, il devient difficile à l'enseignant de les convaincre de s'y intéresser et encore plus de faire des efforts pour son apprentissage[96]. Cette opération vise donc à recentrer la composante procédurale des schèmes d'action des apprenants sur les concepts constituant la composante conceptuelle de ces mêmes schèmes. Ce disant, nous pouvons en déduire que la modification des boucles courtes qui porte d'ailleurs sur la composante procédurale du schème d'action, devrait être en fonction des caractéristiques objectives de « l'objet d'intervention » vu à travers les centres d'intérêt des apprenants, mais

[96] L'un des enseignants formateurs avait d'ailleurs qualifié l'activité d'enseigner de faire du marketing afin d'intéresser les apprenants à apprendre les objets de savoir qu'on leur propose et que par conséquent, il est plus rationnel de savoir les choisir en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins.

aussi les constituant de la composante conceptuelle de leurs schèmes d'action. Par ailleurs, cette logique d'action obéit en quelque sorte aux principes des pédagogies actives qui rapprochent le fait didactique de la réalité socio-culturelle des apprenants :

> « La pédagogie conquiert sa propre intelligibilité (cognitive culturelle, affective) non-réductible à la logique des savoirs et de leur exposition. Le faire et l'analysé sont réunis par la posture réflexive au sein du travail personnel de l'élève, de l'interaction (professeur-élève, élève-élèves). L'action professionnelle y trouve son sens, son horizon. » (Morandi, 2002)

Nous revenons maintenant à l'analyse du déroulement de cette deuxième séance d'expérimentation.

L'enseignant et ses apprenants se sont échangé des salutations, ce qui était une occasion pour ce dernier d'apporter une petite correction portant sur les règles de politesse, à une apprenante qui lui avait dit : « bien monsieur et toi ? » (Annexe 43b, p. 109). Cette mini-situation de communication nous a d'emblée donné un indice sur le niveau de ces apprenants en langue française, ce qui, d'ailleurs, nous permettrait d'avancer que le redressement des concepts pragmatiques relatifs à l'exécution de la part des apprenants des différentes tâches langagières nécessiterait de s'effectuer à un niveau basique du français. Et si nous revenons aux différentes propositions qui nous ont été données par les enseignants formateurs concernant le changement des méthodes d'enseignement du français, qui devrait alors obéir à la logique des méthodes d'enseignement du FLE, nous pourrons dire que ces propositions sont objectives et réalistes ; et que l'observation de telles situations de communication leur donne plus de crédit.

L'enseignant est entré tout de suite dans le vif du sujet, en interrogeant ses apprenants sur le sujet de cette expression de l'écrit, et en portant sur le tableau (côté gauche) les intitulés du projet, de la séquence et du sujet de l'expression de l'écrit. Nous avions pu constater que la majorité des apprenants était informé de ce sujet de recherche, ce qui nous permettrait de dire que ce sujet les avait vraiment accrochés.

L'action suivante, c'était que l'enseignant avait demandé à ses apprenants de tracer un tableau de trois colonnes pour y inscrire les informations qu'ils avaient recherchées. Ces derniers lui ont demandé alors la manière dont ils devaient faire cela par rapport à la disposition de la page, et à l'enseignant de dire qu'ils avaient le choix entre une disposition en portrait ou en paysage. L'un des apprenants avait ensuite dit que c'était le même principe que pour les photos : « - Ev2 : monsieur c'est comme les photos (rire) - Ens : (rire) exactement (montre aux élèves), en

paysage, en portrait » (Annexe 43b, p. 109). Cette technique d'explication nous rappelle d'ailleurs celle qui nous a été communiquée par les enseignants formateurs et qui consistait en l'utilisation de plusieurs procédés explicatifs, comme l'illustration et la comparaison, afin de mieux faire passer le message aux apprenants sans pour autant recourir à leur langue maternelle. Nous y apportons plus de détails dans l'analyse de l'entretien après expérimentation.

Pour ce qui est maintenant des recherches ayant été demandées aux apprenants, nous avons constaté que l'enseignant les avait réparties en trois catégories selon qu'elles concernaient la définition des smartphones, leurs composantes ou leur rôle. Cette façon de faire visait à permettre aux apprenants de mieux saisir le plan de rédaction lors de la prochaine séance, de telle manière que l'exécution de la tâche langagière obéisse à une certaine organisation et que la mobilisation des ressources langagières nécessaires à son exécution soit intelligible : « Ens : allez-y donc, vous mettez trois colonnes, une pour la définition, une autre pour les composantes et une autre pour leur rôle, d'accord. » (Annexe 43b, p. 109).

Après que les apprenants se sont mis à tracer les tableaux, l'enseignant, muni d'un carnet de notation, passait entre les rangs pour vérifier leurs travaux et les recherches qu'il leur avait demandé d'effectuer. Nous l'avions par la suite écouté leur faire une remarque sur la préparation de ces recherches : « Ens : les élèves qui ont fait la recherche, auront plus un point dans le devoir et les autres moins un dans l'évaluation continue, c'est clair ? » (Annexe 43b, p. 110). Cette action ressemble à celle que nous avions analysée lors de la séance précédente et rentre bien évidemment dans le cadre du conditionnement des comportements des apprenants. L'évaluation continue constitue pour ainsi dire une marge de manœuvre que les enseignants exploitent afin de contrôler la discipline de leurs apprenants et accroître leur rendement scolaire. Nous tenons tout de même à signaler que seuls quatorze apprenants sur vingt-trois que comptait cette classe avaient fait les recherches demandés. Les autres ont justifié cela par le manque des moyens nécessaires (une connexion internet pour la majorité). Nous pouvons par conséquent soulever une question concernant la punition de ces apprenants puisque s'ils n'avaient pas ces moyens pour vrai, cela ne voudrait en aucun cas dire qu'ils ne voulaient pas s'y impliquer. Nous y reviendrons en tout cas dans l'entretien après expérimentation.

Une fois la vérification des travaux des apprenants effectuée, l'enseignant a lancé l'activité d'enseignement-apprentissage en commençant par poser des questions concernant la première colonne du tableau : la définition des smartphones.

Pour ce qui était de la gestion du mode de participation des apprenants, nous avions remarqué qu'il différait nettement de celui que nous avions vu chez certains enseignants formateurs qui désignaient eux-mêmes les apprenants qu'ils voudraient qu'ils répondent. Pour cet enseignant ce mode était de laisser le choix à ses apprenants en leur posant des questions ouvertes : « Ens : alors qui peut nous donner la définition du smartphone ? » (Annexe 43b, p. 110). Ce que nous avions constaté c'était que seuls quatre apprenants demandaient la permission de répondre. Nous pouvons par conséquent remettre en question ce mode de gestion qui n'implique pas forcément tout le groupe-classe dans la réélaboration du cours.

Par ailleurs, nous aimerions mettre le point sur le fait que cet enseignant avait interdit à quelques apprenants qui n'avaient pas de stylos, d'aller les chercher auprès de leurs camarades « Ens : vous cherchez auprès de vos camarades, ne vous levez pas attention ! » (Ibid., p. 110). En fait, nous avions déjà vu que chez les enseignants formateurs, c'était là également une des techniques qu'ils nous avaient communiquée concernant la prévention des dérégulations. L'objectif de cette technique est fixé à long terme en ce sens que s'il est dès le début interdit aux apprenants de se lever ou bien de répondre aléatoirement, ces défenses permettraient de préserver l'ordre dans la classe.

Mais en ce qui concerne les réponses apportées par les apprenants à cette première question, nous avions pu savoir qu'elles ont été prises de deux sites web, ce qui nous laisserait se demander sur l'efficacité de cette méthode de travail surtout pour le développement des compétences communicatives de ces apprenants. La première réponse était tirée du site appelé futura-sciences[97] :

> « Ev1 : « Le smartphone ou « téléphone intelligent » désigne un téléphone mobile doté de fonctionnalités évoluées qui s'apparentent à celles d'un ordinateur : navigation sur Internet, lecture de vidéos, de musique, jeux vidéo, courrier électronique, vidéoconférence, bureautique légère » 154 monsieur j'ai pas mis beaucoup d'informations » (Annexe 43b, pp. 110-111)

Et la deuxième réponse de l'encyclopédie en ligne Wikipédia :

> « Ev2 : « Un smartphone (également appelé téléphone intelligent, téléphone multifonction ou ordiphone au Canada ou encore mobile multifonction en France) est un téléphone mobile disposant en général d'un écran tactile, d'un appareil

[97] https://www.futura-sciences.com/tech/definitions/smartphone-smartphone-1954/

photographique numérique, des fonctions d'un assistant numérique personnel et de certaines fonctions d'un ordinateur portable. »[98] (Annexe 43b, p. 111)

Tout compte fait, l'enseignant ne cessait de leur poser des questions sur le sens de quelques mots pour savoir s'ils avaient assimilé ces définitions ou bien s'ils les avaient juste recopié sans fournir le moindre effort pour les comprendre : « Ens : ordiphone, ça veut dire quoi ? (Ibid., p. 111). L'apprenant à qui cette question avait été posée y a répondu facilement : « Ev2 : monsieur on l'appelle comme ça au Canada. » (Ibid., p. 111).

Cette réponse avait d'ailleurs suscité la curiosité de quelques apprenants qui se sont demandé alors : « (étonnés) au canada ? » (Ibid., p. 111), mais leur enseignant était là pour leur expliquer que le français de France et celui du Canada n'étaient pas vraiment identiques. Ces questions allaient être suivies de tout un débat sur ce point et sur d'autres points également, en relation avec les langues en présence au Canada, sauf que l'enseignant les avait suspendues sous peine de perdre le temps qui lui était imparti. Nous pouvons clairement constater que ces apprenants sont imbus de l'amour de découvrir et de s'instruire, mais que le temps didactique alloué aux différentes séances d'enseignement-apprentissage n'est pas suffisant pour assouvir leur curiosité.

L'enseignant a par la suite demandé aux apprenants s'ils voulaient écrire ces réponses sur le tableau, et comme pour la fois précédente, seuls quatre d'entre eux voulaient y coopérer. La fille, sur qui le choix de l'enseignant était tombé, voulait recopier ses réponses telles qu'elles les avaient trouvées sur Internet, mais l'enseignant lui avait demandé de les reformuler d'abord. Cela nous montre déjà que l'enseignant tient à ce que ses apprenants ne se contentent pas du prêt-à-porter et qu'ils devraient contribuer quand même à l'effort de la reformulation. Le rôle de l'enseignant devait être à ce niveau celui d'un guide qui orienterait ses apprenants vers les bonnes reformulations et corrigerait leurs erreurs, mais nous avions constaté que ce dernier procédait lui-même à ces reformulations car ses apprenants étaient, la plupart du temps, dans l'incapacité de les faire.

Mais tout compte fait, la façon dont l'enseignant essayait d'amener ses apprenants aux bonnes reformulations était efficace, et ce, à partir du moment où il succédait les procédés explicatifs de manière à ce que les apprenants parviennent à tisser des liens entre les différentes parties des réponses qu'ils avaient trouvées. En voici un extrait de cet échange : « Ens : alors smartphone veut dire ?- Ev1 : monsieur smart c'est « intelligent » et phone« téléphone » - voilà très bien

[98] https://fr.wikipedia.org/wiki/Smartphone

[…] Vas-y tu écris Hiba, le smartphone vient de l'anglais » (Annexe 43b, p. 112). Nous pouvons rapporter un autre extrait de cet échange qui nous laisse voir que cette façon de travailler permettait aux apprenants de tisser encore des liens entre la reformulation de leurs réponses et les savoirs (les procédés explicatifs) relatifs à ce type de texte : « Ev1 : monsieur c'est un procédé explicatif - Ens : oui bravo, on l'appelle comment ? - Ev2 : monsieur, monsieur

- Ens : oui Batoul - Ev2 : monsieur l'étymologie » (Annexe 43b, p. 112). Cependant, ce qui nous a intrigué encore une fois c'était que seule une poignée d'apprenants participait à cet échange, d'où la difficulté de mesurer l'efficience de ce concept pragmatique surtout qu'il y a eu, comme vu précédemment, plusieurs apprenants qui n'ont pas pu effectuer les recherches demandées par leur enseignant. Cet état de fait nous pousse toujours à nous interroger sur la réussite de la professionnalisation du métier d'enseignant alors que les variables situationnelles constituent dans plusieurs cas des obstacles à cette entreprise. C'est pourquoi que cette professionnalisation devrait s'effectuer d'une manière complète en s'appuyant sur les différentes analyses du travail enseignant, du contexte du travail et surtout sur les analyses des besoins des enseignants et des apprenants afin de l'inscrire dans une réforme globale touchant tous les aspects de ce métier.

La suite des échanges entre cet enseignant et quelques-uns de ses apprenants tournait autour des différents éléments sur lesquels portait cette séance d'expression de l'écrit. Nous pouvons dire alors qu'hormis le fait que ce nouveau thème sur le fonctionnement des smartphones ait intéressé quelques apprenants, sauf que la grande majorité n'était pas vraiment accrochée pendant la séance et n'y participait pas. Nous allons en avoir plus de détails dans l'analyse de l'entretien après expérimentation avec cet enseignant et ses apprenants.

IV. 08. 03. 02. 02. L'analyse de l'entretien après expérimentation

Cet entretien après expérimentation a porté essentiellement sur deux concepts pragmatiques régulateurs de l'activité d'apprendre. En effet, il était question dans le cadre de cette deuxième séance de résoudre une situation-problème en relation avec l'implication des apprenants dans leur apprentissage du français et leurs performances dans cette langue. C'est pourquoi nous les avons formulés par rapport à la résistance des apprenants à apprendre le français à cause de leurs faibles performances.

Pour mieux analyser les résultats de la régulation de ces deux concepts pragmatiques par la mise en œuvre de l'invariant opératoire portant sur le rapprochement des sujets proposés aux apprenants dans les différentes tâches langagières de leurs centres d'intérêt, nous avions adressé

à cet enseignant, une première question globale sur la réussite de cette séance. Sa réponse était alors de dire qu'elle n'a pas vraiment été couronnée du succès qu'il escomptait. Cependant, cette conclusion n'était pas énoncée en s'appuyant sur l'implication de ses apprenants et leur réactivité dans les différents échanges sur ce cours, mais c'était par rapport à leurs performances en français : « le niveau des apprenants reste toujours faible comme vous l'avez vu » (Annexe 43c, p. 119). Nous pouvons dire dans ce sillage que le diagnostic principal fait par cet enseignant à cette situation de travail est centré principalement sur ce que lui, il aperçoit comme contraignant pour la réussite de son activité d'enseigner. Cela nous permet de dégager la définition d'une séance réussie qui, pour cet enseignant, est celle où les apprenants ont un niveau acceptable en français, c'est-à-dire un niveau qui lui permette, si nous nous fions à ces dires, de fournir le moindre effort dans son activité d'enseigner et d'expliquer (Bucheton et Soulé, 2009) : « par exemple quand j'expliquais « doté, disposant, etc), j'avais pas donné beaucoup de détails sinon j'aurais galéré » (Ibid., p. 119). Ces propos nous permettent très clairement de voir comment les représentations des enseignants sur les performances de leurs apprenants opère un biais cognitif dans la vision de l'essence de leur activité de travail surtout lorsqu'il s'agit de résoudre des situations-problèmes. Par ailleurs, nous avions vu auparavant que le profil de l'enseignant professionnel était un profil souhaité, désiré, etc., c'est-à-dire un profil qui correspondrait aux goûts de plusieurs parties (apprenants, leurs parents, la vox populi, etc.) ; nous pouvons avancer inversement que même pour le profil des apprenants, il y a différentes parties qui en dessinent les contours selon leurs convenances professionnelles ou personnelles. Et dès lors que ces profils s'éloignent de ceux souhaités et désirés, cela pourrait être suffisant pour transformer les situations de travail où ces profils interviennent, en situations d'échec. Or, la didactique professionnelle stipule tout à fait le contraire de ce que dictent ces représentations en mettant l'accent, dans la résolution des situations-problèmes, sur les caractéristiques objectives de la situation de travail. Dit autrement, c'est en faisant le diagnostic des situations de travail qui ne tiendrait aucune représentation en compte, que le relevé des situations-problèmes et par la suite leur régulation soient les plus objectifs. Un tel diagnostic permet de relever les concepts pragmatiques réels des situations-problèmes, et d'y opérer par la suite les régulations nécessaires afin de les surmonter. Les résultats de la régulation de ces concepts pragmatiques devraient par la suite être mesurés par rapport à ces mêmes concepts pragmatiques et non pas par rapport à d'autres n'ayant rien à avoir avec les concepts régulés.

Nous avons par la suite tenté de réorienter le raisonnement de cet enseignant vers le concept pragmatique relatif à la non-implication de ses apprenants dans leur apprentissage du français.

Cette action rentre bien évidemment dans le cadre du développement de la compétence réflexive de cet enseignant par l'ajustement de ses schèmes d'action à travers un diagnostic précis de la même situation de travail. Notre deuxième question a donc porté sur l'interaction relativement très remarquable de ses apprenants : « mais j'ai remarqué qu'ils ont beaucoup interagit avec vous » (Annexe 43c, p. 119), et le fait que, lui, les encourageait constamment surtout lorsqu'ils parvenaient à trouver les bonnes réponses : « et j'ai remarqué aussi que vous encouragiez énormément vos élèves » (Ibid., p. 119)

Ceci dit, nous avons pu noter une certaine contradiction dans ses réponses. En effet, bien qu'il ait reconnu l'efficacité des encouragements faits à l'endroit de ses apprenants, sauf qu'il est revenu encore une fois à leurs faibles performances. Nous l'avions par conséquent amené à mieux nous préciser la vision qu'il avait de ses apprenants, mais aussi ses attentes vis-à-vis de leur activité d'apprentissage. Il s'est alors avéré que cet enseignant était à la recherche d'un idéal perdu dans la mesure où, en lui insinuant que même si le niveau de ses apprenants était insuffisant, sauf que ses efforts leur permettaient de progresser, sa réponse était d'affirmer nos propos, mais toujours en objectant par dire qu'il restait « beaucoup de travail à faire ».

La conclusion que nous pourrions faire est que cet enseignant se base beaucoup plus sur ses représentations et ses attentes vis-à-vis des conditions de travail pour répondre à nos questions sur le rôle qu'il devrait jouer pour faire progresser ses apprenants quel que soit leur niveau de langue en français. Cette manière de voir les choses se recoupe d'ailleurs avec les propos que nous avions recueillis auprès des enseignants formateurs. En effet, ces derniers avaient souligné le caractère urgent d'une réforme globale devant être effectuée pour l'amélioration des méthodes d'enseignement du français et les conditions de travail et de scolarisation. La manière dont cet enseignant a parlé de cette réforme était partielle, mais dans la même lignée d'idées que celle de ses confrères : « normalement on les prend, si je parle des bons éléments, on leur fait des remises à niveau, genre des cours à part pour les aider à avoir la base et puis je suis sûr et certain qu'ils vont cartonner » (Annexe 43c, p. 121). Ceci dit, il est d'après ce même enseignant impossible que les différentes régulations des écarts perçues entre les difficultés des tâches langagières proposées aux apprenants dans le cycle secondaire et leurs performances puissent y remédier complètement : « si ça peut marcher, mais c'est pas efficace à 100%, faut faire des remédiation profondes, la base surtout, c'est l'essentiel si on veut que les résultats soient vraiment bons » (Ibid., p. 121). Nous revenons alors au même débat portant sur la nécessité de la réforme de l'enseignement du français, ce que nous pouvons en dire est que d'autres recherches devraient encore être effectuées afin de mieux tirer au clair ces différentes

situations-problèmes et surtout la manière dont il serait possible d'y faire face le plus efficacement possible.

IV. 08. 03. 03. L'analyse de la séance 03

Cette troisième séance d'expérimentation a porté sur la mise en œuvre d'un invariant opératoire pour la régulation de l'écart qu'il y avait entre le rapport au savoir que tenaient certains apprenants à l'apprentissage du français et leur vision de l'évaluation de leurs acquis dans cette langue lors des examens ; et les mauvais résultats qu'ils obtenaient parfois. Le concept pragmatique propre à cette situation-problème était formulé comme suit :

- Le rapport utilitariste scolaire que tiennent les apprenants aux objets d'enseignement et leur évaluation ;
- Les mauvais résultats qu'ils obtiennent.

Nous rappelons alors que l'invariant opératoire mobilisé pour faire face à cette situation-problème était de recourir à la correction anonyme dans le but de mieux faire comprendre aux apprenants que l'évaluation de leurs copies ne portait que sur leurs copies et non pas leurs personnes. En effet, l'enseignante avec qui nous avons fait cette séance d'expérimentation nous a fait part de l'interférence de certains biais cognitifs de nature sociale dans les différentes activités qu'elle avait avec ses apprenants qui pensaient qu'elle attribuait les meilleures notes aux éléments privilégiés par un rang social plus élevé que les autres, du moins de par leur relation de voisinage avec le personnel administratif.

Nous précisons également que cette nouvelle technique de correction avait déjà été communiquée aux apprenants, et ce, pour éviter la faille méthodologique commise lors de la première séance d'expérimentation ; et pour s'assurer que les résultats de la mise en œuvre de cet invariant opératoire soient étudiés auprès des deux participants à cette situation d'enseignement-apprentissage.

Ceci dit, l'enseignante a directement procédé à la correction dès le début de cette séance : « Ens : alors aujourd'hui XXX on va corriger le devoir, sortez vos sujets svp » (Annexe 44b, p. 126), et à un apprenant de l'interpeller en disant : «Madame j'ai oublié mon sujet » (Annexe 44b, p. 127). L'action de cette enseignante était semblable à celle de l'enseignante 01 dans la mesure où elle s'est vite dirigée vers son bureau pour noter quelque chose sur un carnet de notation. Nous supposons alors qu'il était question de punir l'apprenant en question, en attendant d'y voir plus clair dans la suite de ces analyses.

L'enseignante a rappelé par la suite qu'elle avait corrigé les copies de ses apprenants de manière anonyme tout en leur expliquant le but d'une telle technique de correction : « de cette façon, je ne vous évalue pas en tant que personnes, mais j'évalue vos travaux, vos compétences, c'est clair ? c'est pour voir ce que chacun de vous est capable de faire. » (Ibid., p. 126). Nous avons pu d'ailleurs écouté un apprenant commenter ses propos en disant que c'était « pour la transparence (rire) » (Ibid., p. 126). Ce commentaire nous permet d'avoir quelques retombées de cette technique dans le cadre de la co-activité dans la mesure où il nous renseigne sur le fait que les apprenants, du moins l'auteur de ce commentaire, avaient compris l'essence de cette technique de correction. Il nous permet également de s'assurer de la réussite du partage des techniques mobilisées par l'enseignant dans son travail surtout qu'il permet aux apprenants de changer de représentations sur la manière dont leurs travaux sont évalués.

Pour la suite de cette séance de correction, l'enseignante a désigné un apprenant pour porter les réponses sur le tableau et comme le texte choisi pour cet examen était une interview, elle a réparti le tour de lecture sur trois : *« Ens : Rafiq vas-y, tu lis le chapeau et pour le reste on va choisir deux élèves, le journaliste qui veut faire »*.

Nous notons sur ce point que la désignation des apprenants qui devaient lire le texte s'est faite par un tirage au sort en choisissant au hasard un numéro de la liste des apprenants pour demander après à l'apprenant auquel ce numéro correspondait de lire une partie de l'interview : « Ens : numéro 27 XXX Houssam, ah non, faut que ça soit une fille, alors numéro 18, voilà XXX Ritaj » (Ibid., p. 126). Visiblement, c'était là une autre technique de gérer le mode de participation des apprenants, une technique qui, d'ailleurs, ne nous a pas été communiquée par les enseignants formateurs. Nous allons essayer d'en avoir plus de détails lors de l'entretien après expérimentation afin de nous faire une idée plus claire sur la provenance des savoirs de référence pour l'exercice du métier d'enseigner.

Cependant, nous avons pu constater un point relatif aux difficultés que rencontraient les apprenants de cette enseignante pour répondre aux différentes questions de l'examen, et ce, dans le but d'étudier la corrélation entre le processus d'enseignement-apprentissage et le rapport au savoir et à l'évaluation qu'ont ces apprenants. En effet, l'exemple suivant qui concerne la transformation d'une phrase affirmative en une phrase interrogative par inversion sujet/verbe nous semble être édifiant. La phrase qui faisait l'objet de cette transformation était la suivante : « Je lui ai expliqué ce que je voulais exprimer » (Annexe 44b, p. 128).

Il faut noter alors que les apprenants ont eu beaucoup de mal à la transformer en une phrase interrogative et que n'était l'aide et les orientations de leur enseignante, ils n'auraient pas pu y arriver. D'ailleurs, cet exemple nous reconduit vers les nombreuses problématiques dont il était question dans les deux chapitres précédents, où nos informateurs se demandaient comment leurs apprenants pouvaient arriver en secondaire avec relativement très peu de maitrise des règles grammaticales, etc. et que par conséquent il leur serait difficile d'y remédier compte tenu du volume horaire insuffisant. C'est pourquoi qu'il était plusieurs fois question d'une révision et une réforme générales de l'enseignement de la langue française dans les trois paliers éducatifs : primaire, collégial et secondaire. Aussi, pourrions-nous affirmer que l'écart entre le profil de sortie du cycle collégial et le profil d'entrée dans le cycle secondaire constituent, dans les faits, un obstacle majeur aux enseignants surtout lorsque cet écart est flagrant de telle sorte que s'ils consacrent des séances de remédiation afin de pallier les manquements de leurs apprenants, ils ne pourraient aborder les séances relevant du programme fixé à ce niveau !

Aussi, nous avons constaté à la suite de cette transformation que certains apprenants n'avaient pas hésité à afficher leur préférence pour la langue anglaise, jugée alors plus facile : « Ev : madame, on préfère l'anglais, c'est plus facile (rire) » (Annexe 44b, p. 131). Les difficultés que rencontrent les apprenants pour maîtriser la langue française, conjugués avec les nombreuses lacunes qu'ils y ont, font que ces derniers ont relativement tendance à renoncer à son apprentissage, au profit de la langue anglaise. Voilà ce qui complique encore plus le travail des enseignants puisque nous avions déjà vu que parmi les représentations accolées à la langue française, il y en avait celle qui consistait à dire qu'il s'agissait d'une langue difficile. Nous constatons alors que ces représentations se renforcent davantage chez les apprenants surtout lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés linguistiques dans l'apprentissage de cette langue.

Par ailleurs, nous avions remarqué que cette enseignante ne lésinait sur aucun effort pour détendre l'atmosphère en ayant pour cela recours à ses compétences humoristiques : « Ens : ah oui vous aimez que ce qui est facile, la deuxième phrase, harry-up » (Annexe 44b, p. 131)

Nous aimerions également analyse un autre point, en étroite relation avec le concept pragmatique formulé pour cette séance. En effet, pour répondre à une question sur les sacrifices qu'a faits Mélanie pour réussir sa carrière d'artiste, les apprenants devaient en relever cinq, et ce qui nous a intrigué c'était la question d'un apprenant par rapport au barème : « Ev5 : donc chaque 1 point ?» (Annexe 44b, p. 133). Cet énoncé nous montre par conséquent et sans nul besoin de le revoir dans l'entretien après expérimentation sauf pour confirmation, que le rapport

au savoir de ces apprenants par rapport au français est un rapport « utilitariste scolaire » dans la mesure où leur intérêt se tourne vers les bonnes notes et non vers la maîtrise de cette langue.

Le dernier point auquel nous voudrions nous intéresser à la fin de cette analyse concerne une stratégie mise en œuvre par cette enseignante dans la dernière section de cet examen. Cette stratégie consistait à fabriquer une interview mais dont les participants étaient quelques-uns de ses apprenants. Nous sommes convaincu que cette stratégie a été utilisée à dessein pour se rapprocher des apprenants et détendre l'atmosphère encore plus dans la mesure où nous avions pu remarquer un certain enthousiasme chez la majorité des apprenants. Et si nous considérons également l'énoncé suivant : « Ens : on laisse Amine faire l'interview, pardon Amine tu trouves la question de cette réponse, parce que c'est toi qui as fait l'interview » (Annexe 44b, p. 136), nous pourrions dire que l'autre objectif derrière cette même stratégie était de faire participer les apprenants recroquevillés sur eux-mêmes.

À la fin de cette séance, l'enseignante a procédé à la distribution des copies d'examen à ses apprenants, mais seulement à ceux qui avaient fini de recopier les réponses. Les expressions faciales de joie ou de déception que nous avions pu remarquer chez ces apprenants dépendaient des notes obtenues, mais il n'y avait eu aucune réclamation. Nous arrivons ainsi à la fin de cette analyse, mais nous allons y voir plus clair dans l'analyse des entretiens après expérimentation.

IV. 08. 03. 03. 01. L'analyse de l'entretien après expérimentation

Nous avions entamé cet entretien par des questions générales portant sur la vision qu'avait cette enseignante de ses apprenants surtout vis-à-vis de leurs performances en français. Il est à noter alors qu'une relation corrélative existe entre les comportements de ces apprenants et leur niveau de langue en français de telle sorte qu'ils ont plutôt tendance à se rebeller et à résister à l'apprentissage lorsqu'ils jugent que les objets de savoir que leur enseignante leur propose sont difficiles à assimiler : « oui ils sont gentils parfois, si seulement qu'ils n'ont pas vraiment un bon niveau de français que parfois ils sont turbulents » (Annexe 44c, p. 138). Cette enseignante a d'ailleurs illustré la faiblesse de ses apprenants en langue française par le même exemple que nous avions cité précédemment : « bon vous avez vu avec la phrase « je lui ai expliqué ? », elle a eu du mal à trouver l'inversion sujet verbe, parfois c'est très dur et faute de temps, je ne peux pas tout leur expliquer » (Ibid., p. 138). Cet exemple à lui seul démontre parfaitement que les lacunes des apprenants en grammaire constituent des obstacles parfois insurmontables aux apprenants et aux enseignants. En effet, nous savons déjà que l'enseignement du français dans le cycle secondaire se focalise sur la production à l'oral comme à l'écrit de plusieurs types

discursifs et cette production passe obligatoirement par l'acquisition des notions de base. Autrement dit, les apprenants se basent sur leurs schèmes d'action pour exécuter les différentes tâches langagières relatives aux types discursifs enseignés dans le secondaire ; ils se basent plus précisément sur les concepts (notions de grammaire, de vocabulaire, entre autres) qui constituent la composante conceptuelle de leurs schèmes d'action et si cette dernière ne regorge pas desdits concepts, l'exécution des tâches langagières est dès lors impossible. C'est à ce niveau que les enseignants sont censés intervenir. Leur tâche consistera à réguler les écarts existant entre le niveau des difficultés des tâches langagières et les performances de leurs apprenants. Mais comme nous l'avions déjà vu chez la plupart de nos informateurs, enseignants formateurs comme stagiaires, ces régulations ne sont, la majorité du temps, pas possibles à cause des contraintes curriculaires.

Ceci dit, nous allons tenter de nous baser sur cette corrélation afin de mieux comprendre la source du problème que vivait cette enseignante. C'est donc de la même manière que le penchant de ces apprenants pour la perturbation des séances de cours a lieu lorsqu'ils ne parviennent pas à assimiler ce qui leur est enseigné ou du moins lorsqu'ils le jugent difficile à assimiler, qu'ils ont tendance à réclamer contre les mauvaises notes puisque leur rapport au savoir est « utilitariste scolaire ». Ces apprenants sont beaucoup plus épris par l'obtention des bonnes notes que par l'apprentissage de la langue française, par conséquent, ils protestent contre l'enseignante lorsqu'ils obtiennent de mauvaises notes ; et ce qui nourrit leur protestation, c'est leur compréhension biaisée de l'acte d'évaluer en pensant que leur enseignante exerce du favoritisme dans leur évaluation en cherchant à justifier leur échec.

Par ailleurs, nous allons tenter d'analyser quelques techniques que nous avions observées au cours de la séance d'expérimentation et qui nous semblent importantes à plus d'un égard. La première technique concerne le conditionnement des comportements des apprenants et la régulation de leur activité d'apprendre sur le plan des ressources pédagogiques, elle ressemble d'ailleurs à celle que l'enseignante 01 a mise en œuvre lorsque ses apprenants n'avaient pas préparé leur cours. Cette enseignante a également procédé à la punition de l'apprenant qui n'avait pas ramené son sujet d'examen et lorsque nous lui avons demandé la raison derrière cet acte pédagogique, sa réponse était la suivante : « pour le remettre à sa place, il fallait et non (rire), il fallait, il faut et il faudrait les punir sinon ils dépassent leurs limites, voilà » (Annexe 44c, p. 139). Une réponse inscrite dans la même logique que celle de l'enseignante 01 dans la mesure où les actions faites à l'encontre des apprenants « désobéissants » visent leur redressement. En effet, ce même mode de raisonnement est présent chez les enseignants

formateurs, ce qui nous permettrait d'avancer que parmi les techniques avérées de la gestion de classe, ou plus précisément, de la gestion des comportements des apprenants, c'est de dresser une liste des tâches que ces derniers sont censés faire et/ou ne pas faire, pour ensuite et respectivement, soit les récompenser pour renforcer les comportements positifs ; ou les punir pour en inhiber ceux négatifs. L'utilité de cette technique pourrait être envisagée à long terme dans la mesure où elle permettrait de préserver le règlement de travail sur toute l'année scolaire. Nous pouvons avancer de surcroît que la formation des enseignants stagiaires par et dans les situations de travail participe au développement des formes d'intelligence au travail, puisque la forme opératoire de la connaissance pourrait acquérir de nouvelles formes d'exécution à court et à long terme, et ce, par les différents ajustements que le professionnel y introduit en fonction des résultats obtenus, ce qui est connu chez Piaget par les jeux d'accommodation-assimilation.

Il y a aussi de la conceptualisation dans cette forme d'intelligence des situations puisqu'« une situation comporte des objets, des propriétés et des relations, que les acteurs devront connaître en acte pour réussir leur adaptation. » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 160). C'est-à-dire que les enseignants sont tenus à adapter leurs actions aux objets, aux propriétés et aux relations que comportent les situations de travail afin de pouvoir les contrôler sur le long terme. L'importance de la formation par et dans l'action réside donc dans sa capacité à offrir aux professionnels la possibilité de faire un retour sur leurs actions en acte et d'y opérer les ajustements nécessaires. Et lorsque cette forme de formation s'étalera sur l'ensemble des situations de travail que comporte un métier en particulier, les professionnels seront capables non seulement de se construire des scénarios complets de formation, mais aussi de tisser des liens entre les différentes actions qu'ils mettent en œuvre. D'où l'importance d'une formation pratique s'étalant sur toute l'année scolaire pour permettre aux enseignants de mieux organiser leurs actions et de les envisager sur le long terme de telle sorte que la prévention des dérégulations soit moins énigmatique, c'est pourquoi d'ailleurs que cette enseignante s'est intéressée à tous les éléments de ce cours en nous confirmant qu'ils lui ont servi de concevoir « […] comme une feuille de route pour mieux se repérer » (Annexe 44c, p. 141)

Nous pouvons dire également que la portée de ces scénarios de formation est à la fois productive et constructive notamment à travers les épisodes réflexifs qui suivent les actions et les techniques mises en œuvre. Cette forme de formation se fait naturellement par la conceptualisation des situations de travail :

> « Dans ce cas-là la conceptualisation va avoir pour but d'établir une sémantique de l'action, qui va servir de base au diagnostic de situation et qui est représentée par

> l'ensemble des relations de signification entre les invariants organisateurs de l'action et les indicateurs qui permettent concrètement de les évaluer. » (Ibid., p. 161)

Le point suivant que nous allons analyser a déjà été vu chez les autres enseignants. En effet, nous avons constaté durant cette troisième séance d'expérimentation que cette enseignante ne travaillait qu'avec une poignée d'apprenants. Cela revient à soulever la question de la régulation des schèmes d'action des enseignants dans leur activité d'enseigner par rapport à tout le groupe classe surtout lorsque l'hétérogénéité des apprenants est flagrante. Cependant, les propos de cette enseignante concernant ce point, nous permettent d'avancer que l'application des pédagogies différenciées consistant à répartir les apprenants suivant leurs aptitudes intellectuelles se révèle de plus en plus prometteuse d'autant plus qu'elles permettent de réduire proportionnellement l'écart entre les difficultés des tâches proposés aux apprenants et leurs performances, elles permettent ainsi de faciliter la régulation des concepts pragmatiques relevés pour chaque situation-problème. Nous aimerions d'ailleurs illustrer cet état de faits par un exemple tiré de cette même séance. En effet, nous avions constaté que cette enseignante travaillait beaucoup plus avec une seule apprenante et la raison d'après elle était que :

> « oui surtout quand tu as une élève comme Chahinez qui te pose des questions parfois sur tout ce qu'elle ne comprend pas, alors je ne peux pas la laisser sur sa faim ou alors parfois, je lui demande de passer me voir plus tard pour lui expliquer » (Annexe 44c, p. 139)

Si nous prenons le cas de cette apprenante comme une variable situationnelle, nous pouvons clairement voir que lorsque ses caractéristiques objectives se rapprochent des représentations des enseignants ou qu'elles leur sont identiques, le rendement de l'enseignant est beaucoup plus important, d'où l'interférence des paramètres intersubjectifs dans les métiers de l'humain. Cependant, le travail des enseignants ou bien son efficacité ne se mesurent pas par rapport aux bons éléments, mais bien au contraire, par rapport aux éléments démotivés que l'enseignant est censé faire progresser, ce qui n'est pas valable pour cette enseignante : « ça dépend, Chahinez par exemple c'est une élève qui aimerait être médecin donc elle fait des efforts dans toutes les matières pour réaliser son rêve » (Ibid., p. 138). Ce deuxième propos nous donne une idée sur les divers profils des apprenants et nous pousse dès lors à reparler de l'application des formes de la pédagogie différenciée dans la répartition des apprenants, car de la même façon qu'il y a des apprenants motivés et ambitieux, il y en a à l'opposée ceux qui n'ont aucune motivation ni ambition et qui par conséquent n'ont pas de rendement scolaire satisfaisant. D'ailleurs même

en abordant ce point à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action, nous pouvons dire que les apprenants actifs et sérieux, poursuivent des buts fixés au préalable au niveau de leurs schèmes d'action et c'est dans l'espoir de les réaliser qu'ils mobilisent leurs schèmes à ce dessein. À notre sens, cette question requiert pour mieux être élucidée plus d'investigation pour mieux comprendre les parcours individuels des apprenants et leur activité d'apprentissage.

Par ailleurs, nous avons pu relever quelques compétences émotionnelles et humoristiques que cette enseignante mettait en œuvre pour la motivation de ses apprenants et pour apporter de la détente au climat de classe. Lorsque nous l'avions interrogée sur ces créneaux de détente et de bonne ambiance, sa réponse fut de dire : « c'est-à-dire que les élèves aiment bien un enseignant qui les fait rire, ils ont besoin de sentir que l'enseignant est quelqu'un de bien, qui les aime et plus on fait ça et plus ils aiment notre séance, la matière surtout. » (Annexe 44c, p. 139). Nous comprenons dès lors que ce travail est très important pour pousser les apprenants à apprendre et à faire des efforts, nous avions d'ailleurs noté que les enseignants formateurs mettaient également l'accent sur ces mêmes techniques. Il semble donc que les enseignants professionnels varient de techniques pour amener leurs apprenants à apprendre. Leur devise est que l'enseignant aimé de ses apprenants, les pousse indirectement à apprendre.

Nous revenons maintenant à la technique que nous avions observée chez cette enseignante par rapport à la gestion du mode de participation de ses apprenants. Nous avions précisé d'ailleurs que cette technique ne nous a pas été communiquée par les enseignants formateurs dans la section précédente, c'est pourquoi nous y portons un intérêt tout particulier surtout pour élargir le champ de notre investigation des savoirs d'expérience qui font dorénavant partie des savoirs de référence pour l'exercice du métier d'enseigner. En demandant à cette enseignante le pourquoi de cette technique, l'expression de la satisfaction était très apparente sur son visage, une expression qui s'est traduite par de nombreux rires « (rire) comme ils se sentent tous concernés voilà (rire), c'est très efficace (rire) » (Annexe 44c, p. 140). Cela nous montre à quel point le développement des compétences de l'enseignant, lui donne un sentiment à la fois de rassurance et de confiance et lui permet par-dessus tout d'être efficace dans la gestion de ses classes. Pour ce qui est de l'origine de cette technique, il se trouve que cette enseignante l'avait apprise d'une enseignante formatrice à l'ENS de Bouzaréah : « c'est une enseignante à l'ENS qui nous l'a montrée (rire) » (Ibid., p. 140)

Ce que nous pouvons dire par rapport aux savoirs de référence pour l'exercice du métier d'enseigner est que ces derniers devraient être puisés dans les pratiques effectives des

enseignants formateurs des deux institutions, de formation et de travail, car ces savoirs sont des savoirs pragmatiques et contextualisés et répondent aux besoins immédiats des enseignants stagiaires. Notre recommandation à ce niveau va dans le sens de dire que des ateliers d'analyses des pratiques professionnelles devraient être organisés incessamment en réunissant les professionnels du terrain afin de concevoir des modules de formation pragmatique susceptibles de mieux accroitre la professionnalité des enseignants stagiaires, car tout compte fait, ce type de savoir est plus facile à conceptualiser, car en étroite relation avec le contexte du travail et les concepts organisateurs initiaux des enseignants stagiaires. Cela explique également pourquoi les recherches menées en didactique professionnelle se tournent davantage vers la problématique liée aux savoirs dans la formation et surtout aux savoirs professionnels (Pastré, 2002). Une problématique de l'entre-deux de la didactique des savoirs professionnels et de la didactique professionnelle (Habboub, Lenoir & Tardif, 2005).

Le dernier point que nous avions abordé avec cet enseignant a concerné l'invariant opératoire que nous avions mis en œuvre pour réguler le concept pragmatique cité au début de cette partie. Nous rappelons que pour la mise en pratique dudit invariant, nous avions respecté les préceptes de la co-activité, et c'est la raison pour laquelle sa mise en pratique a été réussie. En effet, la réponse de cette enseignante à la question de la réussite de cette technique, en plus de nous permettre de savoir qu'elle était réussie, nous a permis de relever quelques points intéressants à l'analyse puisqu'ils concernaient les aspects intersubjectifs rentrant dans la relation enseignant/enseignés. En voici sa réponse :

> « Je vous jure que j'étais étonnée, c'était, enfin pour une fois ils n'ont pas réclamé (rire), même moi j'ai aimé cette technique parce que je vous mens pas que avant j'avais, enfin j'étais un peu souple avec les bons éléments surtout Chahinez et plus sévère avec les autres, mais comme ça j'ai la conscience tranquille, tout le monde est égal (rire) » (Annexe 44c, p. 141)

Ce propos nous permet de dire que le recours à la correction anonyme contribue à diminuer la part subjective qu'il y a dans tout travail avec et pour autrui, il contribue ainsi à plus de transparence et d'objectivité dans ce genre de métier.

IV. 08. 03. 03. 02. L'analyse des entretiens après expérimentation avec les apprenants

Il est à mentionner de prime abord que cet entretien n'a pas été conduit auprès de tous les apprenants dans la mesure où seuls quatre apprenants ont accepté d'y participer, les autres nous ont donné différents prétextes pour ne pas le faire.

Nous avons choisi la même démarche pour analyser les retours des apprenants sur cette troisième séance d'expérimentation, c'est-à-dire que nous avions opté pour l'analyse des effets de l'activité enseignante sur les composantes de l'identité professionnelle des apprenants en inscrivant ces analyses dans une approche compréhensive et explicative. Par conséquent, nous nous sommes basé sur les différents constituants de leur identité professionnelle en commençant tout naturellement par la composante représentationnelle. Il se trouve alors que ces apprenants ont différentes représentations sur les études, leur établissement scolaire, le français et leurs enseignants de français tout particulièrement. Nous allons les aborder une à une.

IV. 08. 03. 03. 03. Les représentations sur les études et le rapport au savoir

Il est à mentionner que ces quatre apprenants portent des représentations plutôt positives à l'égard des études même si leurs objectifs et ambitions sont nettement différents les uns des autres. En effet, nous avons pu savoir que ces quatre éléments considéraient comme important, voire primordial de faire des études dans la mesure où c'était pour eux la seule manière d'assurer leur avenir. Et si pour Chahinez faire des études lui permettrait de réaliser son rêve d'étudier la médecine à l'université, les trois autres pensaient que les études leur permettraient soit de partir à l'étranger ou soit de s'engager dans l'armée puisque selon eux, il serait pratiquement impossible de pouvoir trouver un poste de travail avec un diplôme universitaire. Ces confirmations ont été appuyées par les observations qu'ils faisaient autour d'eux des personnes diplômées de l'université, mais qui chômaient encore. Nous pouvons dire par conséquent que même les apprenants commencent à être submergés par ce concept de formation pragmatique dans la mesure où leur rapport au savoir est dans la majorité des cas purement «utilitariste pratique ». Faire des études est dorénavant lié à assurer son avenir. Devrait-on par conséquent restructurer et réorganiser les curricula afin d'accompagner le changement de vision qu'ont les apprenants du monde scolaire ?

IV. 08. 03. 03. 04. Les représentations sur les langues étrangères

Nous avons pu constater que les représentations de ces apprenants à l'égard des langues étrangères sont directement liées à leurs objectifs derrière l'apprentissage de ces langues, c'est toujours ce rapport « utilitariste pratique » qui prévaut dans leur vision des choses : « oui chacun son objectif en tout cas » (Annexe 44d, p. 142). Il se trouve par conséquent que ceux qui veulent poursuivre des études universitaires en français, s'intéressent davantage à cette langue et que ceux dont l'objectif est de partir à l'étranger ont variablement plus d'intérêt à la langue anglaise. Cependant, nous avions pu noter un certain désarroi chez les apprenants voulant maîtriser la

langue française, et ce, d'après eux, pour le manque de moyens et d'occasions de sa pratique. En effet, convaincus que la maîtrise de cette langue ne peut passer sans la pratiquer, ils avaient en quelque sorte remis en question la méthode de son enseignement en pointant du doigt l'insuffisance du temps accordé aux séances d'expression de l'oral, sans parler des grandes difficultés éprouvées pour l'usage des règles de grammaire, de conjugaison, etc. dans des séances de communication. Voici leur propos : « parce que parfois je ne sais pas comme XX conjuguer le verbe, comme tout à l'heure pour faire l'inversion sujet verbe c'était trop dur, on dirait que c'est des maths » (Annexe 44d, p. 143). Ce même constat nous a d'ailleurs été partagé par les enseignants stagiaires et formateurs pour qui, il est urgent, plus que jamais, qu'une réforme des méthodes d'enseignement du français soit effectuée pour répondre aux besoins des apprenants en matière de développement de leurs compétences communicatives, mais aussi pour faciliter le travail d'enseigner cette langue.

Le dernier point à analyser concerne la mise en pratique de l'évaluation anonyme dans la correction des copies des apprenants. Ces derniers étaient anonymement satisfaits de cette technique puisque d'après eux, elle permettrait plus d'objectivité et de transparence dans la relation enseignant/enseignés. Cependant, nous tenons pour notre part à signaler que même si ces techniques ont plus ou moins porté des fruits, sauf que le vrai travail pour l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage reste encore à faire. En effet, nous sommes du même avis que les enseignants stagiaires et formateurs concernant la réforme des méthodes d'enseignement, voire tout le système éducatif. Nous pouvons dire également qu'une telle réforme ne saurait être efficace sans une analyse complète et pluridisciplinaire du contexte de travail, de telle sorte que la formation des enseignants, mais aussi leur contexte de travail et celui de la scolarisation des apprenants soient conçues en réponse aux besoins de ces acteurs-clés des situations d'enseignement-apprentissage conformément aux variables contextuelles de l'Algérie.

IV. 08. 03. 04. L'analyse de la séance 04

Cette dernière séance d'expérimentation a porté sur la mise en œuvre d'un invariant opératoire pour la régulation d'un concept pragmatique en étroite relation avec la gestion du processus d'enseignement-apprentissage. S'il est vrai que cet enseignant ne rencontre absolument aucun obstacle dans la gestion de cette classe, il n'en est pas moins pour la gestion du processus d'enseignement-apprentissage. La didactique professionnelle n'y voit d'ailleurs aucun inconvénient dans l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage en vue de les intégrer dans la formation des enseignants car ces situations sont, somme toute, une partie indivisible

de la profession enseignante et que, par conséquent le pédagogique et le didactique s'allient en vue de réussir tout le processus d'enseignement-apprentissage. Patrick Mayen nous explique ces considérations méthodologiques en ces mots :

> « Nous pouvons, par exemple, analyser une situation d'enseignement d'un point de vue didactique, mais, si cette analyse est finalisée par la recherche de réponses pour la formation des enseignants, nous avons intérêt à penser aussi cette situation comme une situation de travail. » (Mayen, 2012, p. 61)

Ce disant, les représentations de cet enseignant sur son contexte de travail (réduit en l'occurrence à ce groupe-classe) sont complètement en phase avec les caractéristiques objectives de cette situation de travail rien qu'en nous tenant aux divers profils de ses apprenants dont ils jugent les comportements d'exemplaires. Cependant, la relation entre l'enseignant et ses enseignés ne se limite pas aux comportements des uns et des autres car son essence se trouve dans l'activité conjointe d'enseigner et d'apprendre. Ceci dit, c'est bien que l'enseignant ait en charge un public respectueux et désireux d'apprendre, mais c'est mieux qu'il ait un profil de sortie proche du profil d'entrée afin que la remédiation à ses lacunes soit moins conséquente.

Le concept pragmatique que nous avions formulé pour cette situation-problème était le suivant :

- Les difficultés des tâches langagières attribuées aux apprenants ;
- Les performances des apprenants en français ;
- La discordance du processus d'enseignement-apprentissage.

Nous rappelons à ce titre que cet enseignant nous a partagé le souci que l'interaction avec ses apprenants autour des objets de savoir n'était pas comme souhaité, et ce, à cause des lacunes de ses apprenants en français. Le panel des invariants opératoires à pouvoir mobiliser pour y remédier était relativement riche dans la mesure où nous aurions pu opter pour la didactisation par exemple, mais le choix de cet enseignant est tombé sur la préparation des apprenants de leurs cours. Ce choix n'était pas fortuit car la justification que l'enseignant nous en avait donnée était qu'à partir du moment où ses apprenants étaient avides d'apprendre, pourquoi alors ne pas satisfaire leur avidité par les impliquer davantage dans cette entreprise. En outre, l'enseignant a pris en considération plusieurs paramètres pour le choix du sujet de la séance d'expression écrite, comme la filière scientifique de ses apprenants, mais aussi leurs ambitions de poursuivre leurs études universitaires dans des filières médicales, c'est pourquoi ce sujet a concerné la

maladie chronique le diabète : « la conceptualisation du registre pragmatique sert ainsi à relier les prises d'information sur la situation aux répertoires de règles d'action disponibles. » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 160).

La combinaison de tous ces éléments afin de faire le choix des savoirs à enseigner est révélatrice d'une forme élevée d'intelligence au travail dans la mesure où nous avions déjà vu dans le chapitre précédent que le choix de ces objets ne devait en aucun cas être aléatoire, mais en fonction des centres d'intérêt des apprenants et en fonction également de leurs performances. Cette forme d'intelligence permet en effet de mieux organiser la structure conceptuelle de l'enseignant qui est « indispensable pour permettre au professionnel de prélever les informations nécessaires afin de faire un diagnostic de la situation, elle lui permet d'orienter efficacement son action (Pastré, 2013). Mais le développement de cette forme d'intelligence requiert l'agencement et l'association de plusieurs caractéristiques objectives de la situation, et de plusieurs variables situationnelles afin « de repérer les principales classes de situations de manière à ajuster l'action à ces différentes classes. » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 160). C'est pourquoi que nous avions fortement mis l'accent sur une formation pratique s'étalant sur toute l'année scolaire qui plus est devrait être suivie d'épisodes réflexifs organisés sous forme d'ateliers d'analyse des pratiques professionnelles.

Cela dit, il a été demandé aux apprenants dans le cadre de la co-activité, mais aussi dans celui de l'approche par compétences, de préparer la séance d'expression de l'écrit chez eux afin de travailler sur le concept pragmatique relatif à la facilitation de l'installation des compétences communicatives de ce type de séance chez les apprenants.

Au début de la séance, il y a eu une perte de temps considérable (dix minutes) c'est-à-dire un sixième du temps complet accordé à cette séance à cause d'un grand désordre qui y était (des tables et des chaises entassés, etc). L'enseignant a demandé alors aux élèves de tout remettre en ordre ; il s'est mis en même temps à effacer le tableau et à écrire les grands titres de cette séance sur le côté gauche du tableau tout en enjoignant ses apprenants à faire la même chose sur les cahiers, et en faisant un petit commentaire par rapport au désordre qu'il y avait dans cette classe : « Ens : pourquoi les tables et les chaises étaient comme ça + c'est qui qui a fait tout ce désordre en classe ? + On a perdu dix minutes pour rien ! Allez-y vous écrivez le titre de la séquence et de la leçon. » (Annexe 45b, p. 146)

Une fois la séance entamée, nous avons constaté que l'avidité d'apprendre de ses élèves était bien réelle. En effet, plusieurs d'entre eux apostrophaient leur enseignant pour lui dire qu'ils

avaient fait le travail de préparation demandé : « Ev1 : monsieur j'ai préparé le travail de recherche, -Ens : bravo Fella » ; « Ev1 : monsieur moi aussi, - Ens : Bravo Ichrak » (Ibid., p. 146). L'enseignant de son côté ne manquait pas de les féliciter, ce qui nous a d'emblée fait comprendre que sa relation avec ses apprenants était parfaite. Cependant, nous signalons que l'enseignant était à cheval sur le contrôle de l'activité de tous ses apprenants : « Les élèves qui n'ont pas préparé les recherches demandées lèvent le doigt » (Ibid., p. 146). Nous rappelons à cet effet qu'il était question de travailler sur le conditionnement des comportements des apprenants parce que cet enseignant avait décidé de faire perdurer cette nouvelle technique. Il était donc nécessaire de faire comprendre à ses apprenants qu'il serait indispensable de préparer leurs cours, l'objectif étant de mettre l'activité d'apprendre sur la même longueur d'ondes que celle d'enseigner.

L'enseignant a tout de suite après entamé le travail en montrant à ses apprenants qu'il fallait tracer un tableau pour organiser leurs réponses : « Ens : alors on va commencer par mettre un tableau, vous mettez alors quatre lignes et trois colonnes, on a la partie et le paragraphe, donc la définition, les types, les risques et la prévention et le traitement, on commence d'abord par la définition allez-y ! ». (Annexe 45b, p. 147)

Les interpellations « monsieur, monsieur » fusaient alors de partout, c'est tout le monde qui voulait écrire la réponse. Cependant, nous avons remarqué que l'enseignant avait posé une question par rapport à la définition qui a été donnée par un des apprenants, mais qu'aucun ne pouvait ou ne voulait y répondre ! En effet, l'enseignant avait demandé à ses apprenants, ce qu'était le sens du mot « chronique », mais aucun apprenant n'y a répondu. Ce constat nous a d'ailleurs intrigué puisque nous nous sommes demandé pourquoi les apprenants étaient incapable d'y répondre alors qu'ils avaient fait un travail de recherche.

L'enseignant pour sa part n'y a pas fait de remarques, au contraire il s'est mis à leur rapprocher le sens de ce mot en évoquant d'autres formes du même préfixe et en usant de la gestuelle : « Ens : voilà très bien, il s'appelle chronomètre en vrai. On l'utilise pour mesurer le temps alors chronique c'est (l'enseignant fait signe avec sa main, comme pour montrer que c'est quelque chose de long) » (Ibid., p. 147). Cette manière d'expliquer le sens des mots difficiles aux apprenants était utilisée à dessein, et ce, pour éviter de recourir à la traduction du français vers l'arabe. Mais juste après nous avons écouté un apprenant donner le sens de ce mot en arabe : « Ev2 : monsieur (réponse donnée en arabe) 'mozmina' » (Ibid., p. 147)

Il s'est ensuivi une forte interaction autour des différents éléments qui constituaient le plan de travail dans cette expression écrite, mais ce que nous avions remarqué, c'était que l'enseignant ne demandait pas à ses apprenants de reformuler les réponses, comme c'était le cas dans la séance précédente. Et lorsque toutes les réponses étaient portées sur le cahier, l'enseignant a procédé à l'explication des mots difficiles, et là encore, nous avions constaté une forte interaction avec lui, surtout de la part de la gente féminine. L'objectif de la mise en place de cet invariant opératoire était bien de faire parvenir les apprenants à s'impliquer davantage dans leur apprentissage, c'est la raison pour laquelle nous nous contentons de ce qui a été dit. Les annexes relatives à cette séance montrent de façon claire cette forte interaction, nous y renvoyons le lecteur pour mieux s'en apercevoir.

IV. 08. 03. 04. 01. L'analyse de l'entretien après expérimentation

Il est d'usage en didactique professionnelle que l'analyse du travail se base sur le relevé de quelques variables que ce soient afin de mesurer l'efficacité de la régulation des concepts pragmatiques établis à la suite du diagnostic des situations de travail. Il en va dans ce sens que la variable sur la base de laquelle nous avons procédé pour la formulation du concept pragmatique propre à la situation-problème que vivait cet enseignant, soit la même variable pour repérer les changements opérés au niveau de cette situation, mais aussi pour mesurer l'efficacité de l'invariant opératoire mobilisé pour sa régulation. Mayen (2008, p. 49) affirme dans ce sens que l'investissement des apprenants est « à la fois un état à identifier pour réguler l'action et un objet du travail puisque l'on peut agir pour le faire évoluer. »

Il en découle que l'enseignant devrait s'appuyer sur le diagnostic des situations de travail afin de relever les leviers de la progression des situations de travail. Nous rappelons ici que lors de l'entretien d'avant l'expérimentation, nous avions pu savoir que la volonté de cette enseignante d'avoir une identité professionnelle différente de celle de ces ex-enseignants de français, ne pouvait en quelque sorte voir le jour en raison de la résistance de ces apprenants à apprendre le français, mais cela ne s'appliquait pas à toutes ses classe. En effet, pour les apprenants avec qui nous avons mené cette séance d'expérimentation, c'était plutôt leurs performances en deçà de ce qu'elle en attendait qui freinaient l'avancement du processus d'enseignement-apprentissage. Mais dans ce cas-là comme dans l'autre, la réunion des conditions de réussite de ce processus est plus que jamais indispensable car dans ce cas précisément, nous avons remarqué que l'implication des apprenants dans la construction de leur apprentissage a permis d'améliorer les interactions didactiques entre cette enseignante et ses apprenants.

Ainsi, nous avions pu savoir d'après l'entretien avant et après expérimentation que cet enseignante avait une bonne image de ses apprenants d'autant plus que ces derniers étaient disposés à coopérer dans le déploiement des différentes activités d'enseignement et d'apprentissage sauf qu'ils n'étaient pas bien outillés linguistiquement pour pouvoir le faire. Ces derniers manquaient en effet des concepts basiques pour l'exécution des différentes tâches langagières. Cependant, en partant du fait que l'enseignement-apprentissage soit une activité conjointe, il fallait trouver un invariant opératoire en direction de ces deux activités de telle sorte que les apprenants s'impliquent davantage dans leurs activités d'apprentissage qui ne devrait jamais se limiter aux seules heures de classe. Il a été convenu par conséquent que l'enseignante fasse travailler ses apprenants en dehors de l'école afin qu'ils soient plus à cheval sur les différentes tâches langagières surtout celles ayant trait à la production des différents types de discours.

Aussi, l'action de cet enseignante de se baser sur les représentations de ses apprenants et sur leurs ambitions nous a permis de savoir que la mise en pratique des connaissances pertinentes au traitement de quelques situations-problèmes débouche dans plusieurs cas sur des formes élevées d'intelligence au travail. Ces représentations ont donc un rôle important à jouer aussi bien dans le travail que dans la formation, c'est un « rôle d'instruments dans la médiation de l'activité des opérateurs au travail comme dans la médiation didactique en situation de formation. » (Rogalski 2013, p. 85). Cet enseignante s'est basé sur le fait que la majorité de ses apprenants veuillent poursuivre des études universitaires dans des spécialités médicales et y a par conséquent adapté le choix du thème de l'expression écrite. Nous pouvons réexpliquer cette forme d'intelligence en nous basant sur le principe de la théorie de la conceptualisation dans l'action en disant alors que les apprenants, pendant ou avant de procéder à l'exécution des tâches langagières, sont mis dans une situation réelle de travail et qu'ils mobilisent pour son exécution des schèmes d'action appropriés. En sachant également que l'exécution d'un schème d'action se base essentiellement sur les buts fixés derrière cette tâche, il se trouve que le but de ses apprenants était d'améliorer leurs compétences langagières surtout par rapport au jargon médical. L'enseignant n'a pas manqué cette occasion de réorienter le but de ses apprenants vers des actions significatives et a donc changé de thème d'expression écrite. Aussi, nous savons que l'exécution d'une tâche langagière surtout lorsque son but est connu, nécessite de s'appuyer sur les ressources de la composante conceptuelle de ce schème d'action, mais dans le cas de ces apprenants, le manque voire la pénurie de ces ressources, se faisaient sentir, c'est pourquoi qu'il

a fallu y remédier en demandant aux apprenants de s'en munir en faisant des travaux de préparation chez eux.

Venons-en maintenant aux retours de cet enseignant sur le déroulement de cette séance d'expérimentation. Il est donc à mentionner qu'il a jugé le déroulement de cette séance de parfait puisque l'élément qui perturbait son travail a été pallié : « je vous ai déjà dit que j'avais des apprenants exemplaires enfin ceux de cette classe, il leur manque juste d'améliorer leur niveau pour exceller » (Annexe 45c, p. 152). Cependant, nous ne sommes pas arrêté à ce jugement pour conclure que l'invariant opératoire que nous avions choisi pour la régulation de ladite situation-problème soit une panacée. En effet, nous avions poussé l'enseignante à nous en parler plus pour voir si seul le travail de préparation était suffisant pour remédier à de telles situations-problèmes. Nous pourrions dire par conséquent et par recoupements des différents propos des autres enseignants en ce qui a trait à ce même genre de situations-problèmes, que d'autres efforts restent à faire puisque les lacunes dont souffrent les apprenants ne concernent pas uniquement le manque de vocabulaire pour l'exécution des tâches langagières, mais aussi les autres points de langue nécessaires afin de produire des discours corrects.

La question que nous allons soulever est la même question qui revenait incessamment lorsqu'il s'agissait de remédier à ce genre de situations-problèmes en relation avec l'écart entre les performances des apprenants et les difficultés des tâches langagières. Certes cette question est prioritairement en relation avec l'aspect didactique du travail enseignant, mais dont les conséquences se répercutent de plein fouet sur l'aspect pédagogique de la chose surtout sur la gestion de classe car parmi les techniques que nous avions vues chez les enseignants formateurs afin de prévenir les dérégulations et les imprévus, il y en avait une qui consistait à occuper les apprenants incessamment pour qu'ils ne se tournent pas vers d'autres occupations à part l'apprentissage. Cette question est en relation avec tout le travail enseignant et dans le cas de l'enseignement du français, elle concerne même les méthodes appropriées de l'enseignement de cette langue surtout lorsque l'écart séparant entre les performances des apprenants et les difficultés des tâches langagières constituent un obstacle majeur à l'avancement du processus d'enseignement-apprentissage. Pastré a pratiquement soulevé la même question, mais par rapport aux situations de travail avec et pour autrui de manière générale : « comment concevoir une organisation de l'activité qui reconnaît une place importante aux invariants, tout en soulignant son aspect développemental ? » (Pastré, 2014). En effet, l'exécution de n'importe quelle tâche de travail se base essentiellement sur le diagnostic de la situation de travail et sur la considération des caractéristiques objectives de la situation du travail. Dans le cas du métier

d'enseigner, il est à préciser que les enseignants de français plus spécifiquement, sont appelés à mettre en œuvre en les adaptant aux niveaux des apprenants plusieurs contenus d'apprentissage relevant du programme officiel de l'enseignement du français dans le cycle secondaire. Ces enseignants sont alors appelés à mesurer les performances de leurs apprenants au début de chaque projet d'étude afin de relever leurs lacunes, mais aussi afin de se baser sur ces performances pour le choix des supports pédagogiques et la reformulation des tâches langagières que les apprenants devraient exécuter surtout par rapport à la compétence de production écrite et orale. Théoriquement parlons, cela semble si facile à mettre en pratique sauf que dans les faits, les choses pourraient être plus délicates. En effet, il se trouve dans certains cas que l'enseignant ait des apprenants qui n'ont même pas les b-a.ba de la langue française et puisque ce dernier est appelé à faire progresser tout le groupe-classe, comment ferait-il pour le choix de supports pédagogiques adaptés aux performances et aux caractéristiques objectives des apprenants, sachant que chaque apprenant constitue une de ces caractéristiques objectives, surtout à ne pas négliger si l'on veut que le travail de l'enseignant soit professionnel.

Nous avions déjà apporté des éléments de réponse à cette question surtout dans le troisième chapitre et si pour en faire juste le rappel, nous pourrions dire qu'un changement de méthodes d'enseignement du français devrait s'effectuer en se basant sur une logique de mise à niveau. Aussi, la répartition des apprenants devrait aller de pair avec ce changement de méthode de telle sorte que l'enseignement du français soit inscrit dans une logique de pédagogie différenciée obéissant à la répartition des apprenants selon leur niveau de performance[99].

IV. 08. 03. 04. 02. L'analyse des entretiens menés auprès des apprenants

Maintenant pour l'analyse des retours des apprenants sur cette séance d'expérimentation, nous précisons que nous en avions déjà repéré quelques-uns au cours de la conduite de cette séance. En effet, si le concept pragmatique que nous avions formulé pour cette situation-problème était en relation avec les difficultés des tâches langagières et les performances réduites des apprenants pour les exécuter, nous avions pu observer que l'invariant opératoire mobilisé pour y remédier a porté ses fruits partiellement, et ce, dans la mesure où nous avions observé une forte interaction de la part de quelques apprenants avec leur enseignant. Cette interaction était

[99] De telles réorganisations, basées sur les variabilités mais aussi sur les invariants des situations de travail d'enseignement du français sont susceptibles de mieux réduire l'écart entre les performances des apprenants et les difficultés des tâches langagières ; elles sont susceptibles également de faciliter la régulation des concepts pragmatiques relevant de ce même genre de situation-problème.

pour nous un indicateur clair de l'efficacité de cet invariant opératoire, et même si elle ne concernait que l'implication des apprenants dans leur apprentissage, sauf qu'elle pourrait se faire sentir par rapport aux performances des apprenants en français en procédant de la même sorte en organisant d'autres séances de remédiation des lacunes linguistiques des apprenants.

Nous pouvons dire également que le rapport au savoir que tiennent la majorité de ces apprenants à la langue française est un rapport « utilitariste pratique » dans la mesure où ils se fixent comme objectif derrière l'apprentissage de cette langue, sa maîtrise en vue d'avoir plus de facilité dans la poursuite de leurs études universitaires dans des spécialités médicales. Ce rapport favorise donc l'implication des apprenants dans leur apprentissage et constitue par conséquent un levier de développement et de progression du processus d'enseignement-apprentissage qui devrait être exploité à bon escient afin d'arriver à la réalisation des objectifs pédagogiques et même les missions et finalités de l'école. Cet idéal ne peut à nos yeux voir le jour sans la réorganisation des situations de travail en prenant en considération les différentes caractéristiques de ces situations et surtout les besoins réels des apprenants et des enseignants.

Nous pouvons conclure que la réussite d'un cours de français nécessite la réunion de plusieurs éléments, c'est-à-dire que les concepts pragmatiques sur lesquels se baserait l'enseignant devraient interagir entre eux dans une synergie en visant plusieurs situations-problèmes.

IV. 09. La discussion des résultats

Au terme de l'analyse de ces entretiens avant et après expérimentation auprès des quatre enseignants stagiaires et de leurs apprenants, et de l'analyse des séances enregistrées, nous allons tenter de discuter les points communs entre l'analyse de ces données et l'objectif principal de notre recherche. Nous rappelons à cette occasion que notre démarche afin de mener ce protocole expérientiel répond aux préceptes de la didactique professionnelle qui envisage les apprentissages comme renvoyant à des situations réelles de travail dans un but pragmatique de maîtrise. (Pastré, 2004, p. 05).

Ainsi, nous avons tenté de faire mobiliser quelques invariants opératoires relevant des contenus du cours sur la gestion de classe pour réguler les concepts pragmatiques de chaque situation-problème que rencontrait chacun de ces enseignants stagiaires. Cette opération s'est faite conformément aux démarches de l'ingénierie didactique professionnelle en ce sens que nous avions tout d'abord procédé à l'analyse des besoins de chaque enseignant. Une étape très nécessaire pour s'assurer de la compatibilité des invariants opératoires avec la structure

conceptuelle de ces enseignants, mais aussi avec les caractéristiques objectives de leurs situations de travail.

Nous signalons toutefois que le déploiement de ces invariants opératoires et encore plus l'analyse de leur effet sur la dimension productive de l'activité, ne nous a pas été facile surtout que les apprenants de ces enseignants n'avaient pas tout acquiescé de participer aux entretiens après expérimentation. D'ailleurs, les apprenants du troisième enseignant avaient complètement refusé de collaborer avec nous : « les activités au travail s'analysent avec difficulté dès lors qu'elles concernent les rapports avec un pair, un client, un patient, toutes situations qui mobilisent des significations peu stabilisées puisqu'elles se construisent dans l'interaction.» (Orly, 2006).

Cependant, l'analyse des entretiens avant expérimentation menés avec les quatre sujets nous a conduit à identifier les situations-problèmes qui entravaient le plus la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Nous aurions pu spécifier davantage cette identification, et ce, en incluant les apprenants de ces enseignants, mais nous avons estimé qu'ils étaient sous la responsabilité de leurs enseignants qui, à notre sens, étaient mieux placés pour cerner les obstacles rencontrées par ces apprenants dans la construction de leur apprentissage.

Comme mentionné ci-dessus, les quatre situations-problèmes relevées sont les suivantes : la gestion du temps d'enseignement et du temps didactique ; l'écart entre les performances des apprenants, leurs centres d'intérêt et la difficulté des tâches langagières ; une conception biaisée de l'évaluation des apprenants et la remise en cause de la crédibilité de l'enseignant ; et les difficultés des tâches langagières en relation avec les performances faibles des apprenants. Cependant, cette identification qui résulte des verbalisations de chaque sujet ne doit pas occulter le fait que d'autres situations-problèmes encore étaient présentes chez chacun de ces enseignants. En effet, nous avions observé que plusieurs de ces situations-problèmes concernaient, en s'en tenant à chaque apprenant, les difficultés que ces derniers avaient en français, mais il ne nous a pas été possible de les réguler au cas par cas, en raison parfois de l'écart très flagrant relevé entre les tâches langagières et les performances de ces apprenants. C'est la raison pour laquelle nous nous en étions tenu à la seule régulation des situations-problèmes sur lesquelles ces enseignants voulaient intervenir.

En ce qui concerne les entretiens avant expérimentation, ces derniers nous ont permis de relever quelques-uns des obstacles vécus par ces enseignants dans leur vie quotidienne. Nous citons à titre d'exemple l'emplacement parfois très loin de leur lieu de travail par rapport à leur lieu de

résidence au point où l'enseignant 02 était obligé d'être hébergé dans l'internat du lycée où il travaillait. Les conditions de vie dans cet internat qu'il a tenu à nous faire visiter, nous ont montré à quel point elles constituaient une source de désarroi impactant inéluctablement l'image que cet enseignant se faisait de lui en tant que professionnel de l'éducation, mais aussi la place qu'il occupait au sein du système éducatif à partir du moment où les conditions minimales d'une vie décente n'étaient pas réunies.

Ces constats nous amènent à nous replonger dans toutes les conditions et considérations externes au métier d'enseigner, mais qui orientent nécessairement leurs conduites professionnelles et leur rendement au travail, notamment à travers son impact sur les composantes de leur identité professionnelle de telle sorte qu'ils finissent par y intégrer des affects et des représentations négatives. Les réflexions menées sur le travail d'enseigner en vue de développer l'agir professionnel des enseignants ne peuvent par conséquent faire abstraction de toutes ces considérations, au contraire, elles nous invitent à formuler d'autres questionnements en relation avec l'orientation du système éducatif en Algérie, ses finalités et ses missions. En effet, si ce dernier vise, entre autres objectifs, de professionnaliser le travail d'enseigner, à travers la professionnalisation du personnel éducatif et administratif, de tels objectifs ne sauraient être réalisables en l'absence d'une vision globale de la professionnalisation de tout le secteur éducatif. Autrement dit, il est à notre sens impératif que soient revues les conditions de travail des enseignants, les moyens et les ressources déployés en vue de l'amélioration de leur contexte de travail et surtout leurs revendications socio-professionnelles.

De plus, les témoignages de ces enseignants stagiaires et nos propres observations, nous ont permis de confirmer les propos des enseignants de français tenus lors des groupes de discussion et lors des entretiens compréhensifs sur les conditions sine qua non à devoir obligatoirement et sérieusement prendre en considération afin d'améliorer, de réformer et de professionnaliser le secteur éducatif. En effet, si notre point de départ était l'activité de gestion de classe, il s'est avéré par la suite que les travaux de formation, appuyés sur plusieurs modalités de formation, nécessaires au développement des compétences des enseignants pour la conduite de cette activité ne sauraient à elles seules garantir sa réussite, à l'échelle micro, et à travers elle, celle de tout le système éducatif pris, à l'échelle macro.

Toutefois, en parlant de la réussite de cette activité à l'échelle micro en s'en tenant à l'espace pédagogique de la salle de classe, ou à l'établissement scolaire tout au plus, il faut dire que même à ce niveau, les caractéristiques objectives de l'activité de gestion de classe se recoupent

avec celles relevant de l'établissement scolaire. Il est fait allusion en ce sens à la notion de l'organisation du travail. En effet, l'analyse des séances d'expérimentation nous a permis de tirer au clair les relations d'interdépendance existant entre les actions des différents acteurs pédagogiques et administratifs.

Ceci est d'autant plus vrai surtout dans le cas de l'enseignante 01 où nous avions vu que le laisser-aller qui caractérisait son établissement éducatif avait un impact très négatif sur le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage surtout sur la gestion du temps d'enseignement et celle du temps didactique. Nous pouvons même dire que dans le cas de cette situation-problème tout particulièrement, il n'était même pas question d'en faire l'objet d'une formation, si les conditions de travail étaient favorables… En effet, cela nous amène à la première précaution à prendre en ligne de compte afin de concevoir des formations professionnelles : reconsidérer ce qui peut être amélioré dans le travail pour ne pas avoir besoin d'en faire un objet de formation. Il se trouve dans les faits que nous voulions à vrai dire prendre une autre direction pour y faire face, c'est-à-dire que nous avions demandé à l'enseignante en question de remettre un rapport pour dénoncer ce laisser-aller au directeur de cet établissement, sauf que cette enseignante ne voulait pas y coopérer pour des raisons qu'elles ne voulait pas non plus dévoiler. Nous pouvons en conclure que la professionnalisation du métier d'enseigner dans le contexte algérien requiert d'être étudiée encore plus profondément en misant sur la formation du « sujet capable » (2005), comme il en était question précédemment.

Les éléments qui déterminent une bonne gestion de classe dépassent les murs de la salle de classe dans la mesure où plusieurs paramètres entrent en jeu surtout pour la professionnalisation des enseignants et de leur contexte de travail :

> « Les dispositifs d'acquisition de compétences favorisent une inscription sociale des apprentissages au travail. Ils organisent l'appropriation de significations selon plusieurs registres : l'engagement dans des actions possibles, au regard d'un cadre aménagé ; la proposition, identitaire, de caractéristiques attendues de chaque sujet « après transformation » ; le design de situations emblématiques d'évolutions /transformations redoutées ou non de l'environnement. » (Astier, 2006).

Pour la deuxième séance d'expérimentation, nous avions vu comment les représentations des apprenants sur quelques aspects du travail d'enseigner pouvaient être à l'origine de plusieurs problèmes dans la relation entre enseignant et enseignés. En effet, ces apprenants, qui pensaient que leur enseignante les notait par favoritisme, contestaient incessamment les mauvaises notes

qu'ils obtenaient sans même se donner la peine de vérifier leurs réponses. Ce fait nous a permis de savoir que les représentations négatives et infondées, quel que soit leur origine, pouvaient parfois circuler parmi les apprenants en orientant certaines de leurs conduites vers des actions parfois très fâcheuses. Nous pouvons dire à ce niveau que l'invariant opératoire que nous avions fait mobiliser était en mesure de réguler le concept pragmatique initialement relevé pour cette classe de situations ne serait-ce qu'en nous appuyant sur les retours de l'enseignante et ceux de quelques-uns de ses apprenants.

Cependant, cette réussite nous amène à la question de l'harmonisation et de la normalisation des pratiques enseignantes, les pratiques évaluatives en l'occurrence, et ce, en optant pour la généralisation des invariants opératoires du genre de cette évaluation anonyme auprès de toute la communauté éducative dans le dessein d'éradiquer à la racine les problèmes engendrés par quelques fausses conceptions. Cela nous amène également à parler de l'importance de l'analyse du travail d'enseigner pour remédier à ce genre de situations-problèmes, qui sont peut-être vécues par d'autres enseignants. D'ailleurs, nous estimons que sans une analyse globale de toutes les classes de situations que comporte le métier d'enseigner, il ne serait pas possible de professionnaliser le secteur éducatif, et encore moins la formation initiale et/ou continue des enseignants qui devraient dès lors être envisagé sous l'angle d'une formation pragmatique qui tient en compte les besoins réels des publics à former.

En ce qui concerne les deux dernières séances d'expérimentation, les problèmes rencontrées par ces deux enseignants stagiaires étaient relatifs à l'écart entre les performances de leurs apprenants et la difficulté des tâches langagières. Nous avions dû pour leur régulation faire mobiliser les invariants opératoires relatifs à l'adaptation des tâches langagières aux centres d'intérêt des apprenants et à leur niveau de performance. Si les interactions entre ces deux enseignants et une poignée de leurs apprenants lors de la séance d'expérimentation étaient relativement plus vives que d'habitude, nous ne pouvons pas pour le reste nous y fier pour dire qu'une telle régulation était réussie. En effet, il se trouve que les performances de ces apprenants n'étaient pas à la hauteur de pouvoir exécuter les tâches langagières qui leur étaient proposées. Cela nécessitait à vrai dire une régulation en profondeur en prenant en considération toutes les lacunes qu'ils avaient en français et qui se résumait parfois à des concepts basiques de grammaire, de syntaxe ou de conjugaison. Et si nous prenons le cas des apprenants qui n'avaient pas du tout participé à ce processus d'enseignement-apprentissage, nous dirions que la régulation de ces mêmes concepts pragmatiques, devrait s'attarder sur une remise à niveau générale afin de leur permettre d'acquérir les rudiments de la langue française pour être en

mesure d'exécuter les tâches langagières relevant du programme d'enseignement du français dans le secondaire. En effet, l'exécution de ces tâches langagières s'appuie sur les schèmes d'action les concernant et dans la mesure où ces apprenants ne disposent pas des concepts et des règles d'action nécessaire au passage du modèle cognitif au modèle opératif, l'exécution de cette tâche se révèle impossible.

Par ailleurs, nous avons été recontacté par cette enseignante qui tenait à nous informer qu'elle procéderait dorénavant à faire bénéficier ses apprenants de plusieurs séances de remédiation en dehors des heures de classe. Cette enseignante nous a en effet communiqué que les explications fournies par la didactique professionnelle pour comprendre son activité et celle de ses apprenants, dans le cadre de la co-activité, lui ont permis de mieux comprendre les processus de leur régulation en fonction des concepts pragmatiques qu'elle a alors pu identifier en procédant au diagnostic des caractéristiques objectives de la situation. Cependant, elle nous a confié que seuls les apprenants avec qui s'est déroulée notre séance d'expérimentation, étaient concernés puisque d'après elle, ils sont vraiment exceptionnels et se démarquent par rapport aux autres apprenants par leur amour d'apprendre et d'améliorer leur niveau en français. Ainsi, la remarque que nous voudrions y apporter consiste à dire que ces séances supplémentaires de cours sont utilisées pour réguler la situation-problème dont les principaux concepts pragmatiques se rapportent aux performances des apprenants et aux difficultés des tâches langagières.

Aussi, le croisement des données recueillies auprès des enseignants et de leurs apprenants nous a permis de savoir que les actions des enseignants sont très importantes dans une situation d'enseignement-apprentissage dans la mesure où elles sont capables de changer les représentations des apprenants sur l'enseignement, la matière enseignée, etc. Aussi, elles sont capables d'opérer un changement au niveau de la structure conceptuelle des apprenants afin qu'elle se rapproche des caractéristiques objectives des situations de travail.

Les analyses de ces quatre séances d'expérimentation nous ont en fin de compte permis de relever les situations-problèmes réelles qu'affrontaient ces enseignants stagiaires, et nous ont également ouvert la voie d'explorer les solutions à pouvoir y apporter concrètement.

La voie de l'ingénierie didactique professionnelle se trouve par conséquent une voie prometteuse capable d'élever le contexte de travail et de formation des enseignants au rang de la professionnalisation en ce sens que les analyses de travail permettent de s'arrêter sur tous les points organisationnels de ce métier. Holdago (2016, p. 25-26) précise à cet égard que :

« Dans tous les cas de figure, penser didactique professionnelle consiste à utiliser les situations vécues, réelles ou simulées, pour faire jouer la diversité et la variété, pour favoriser la construction par les élèves des invariants les plus agissant de la classe de situations en jeu, et cela sans jamais opposer formation et action située, théorie et pratique, connaissances conceptuelles et action. »

IV. 10. Conclusion

Loin de parler de l'activité de gestion de classe en aparté, il nous appartient au vu de tous les résultats auxquels nous avons abouti, surtout ceux ayant trait aux relations d'interdépendance de cette activité, entendue à l'échelle micro, et le contexte de son déploiement pris à l'échelle macro, de l'aborder à travers le contexte globale de son exécution.

Les points de vue collectés forment à vrai dire, à quelques exceptions près, une dichotomie vacillant entre la description d'une réalité de plus en plus dure, des conditions de travail difficiles et un idéal recherché…Deux extrémités illustrées par de nombreux exemples qui nous donnent à voir ce qu'il en est réellement. Il en va dans ce sens que la réalité décrite comme dure, du métier d'enseigner, voire de l'école algérienne actuelle, du moins pour nos informateurs, est tant décriée à cause, entre autres, du désinvestissement des apprenants et parfois de leur résistance à l'apprentissage du français, des mauvaises conditions socio-professionnelles et du manque des moyens et des ressources pédagogiques et leur inadéquation avec les besoins des publics enseignés. Et pour l'idéal recherché, nos informateurs nous ont communiqué des exemples très illustratifs de quelques-unes de ses caractéristiques les plus saillantes : des apprenants studieux et appliqués, des conditions de travail répondant aux besoins des deux pôles du processus d'enseignement-apprentissage et des moyens et ressources pédagogiques en adéquation avec les attentes des enseignants et des apprenants, entre autres.

En effet, il s'avère d'après les témoignages de nos informateurs que le contexte de déploiement de leur travail est de plus en plus difficile en raison des nombreux changements sociaux et sociétaux que vit la société Algérienne de nos jours, ce qui revient à parler de l'incidence de ces variables sur la réussite de notre action formatrice. Par conséquent, il n'est pas de notre ressort, ni de celui de l'enseignant, ni de ses compétences, ni de son professionnalisme de contrôler certains aspects relevant essentiellement des variables situationnelles et/ou organisationnelles si nous considérons le déroulement de cette activité au sein de l'établissement scolaire.

Semblable dans sa conduite à la même dynamique de conduite des systèmes techniques, l'activité de gestion de classe se trouve être une activité discrétionnaire laissant beaucoup de place aux imprévus qui peuvent résulter de plusieurs facteurs liés à cette même activité. Hoc (1996, cité par Pastré, 2006) montre, s'agissant de ce type d'activité que « les variables essentielles ne sont pas toujours accessibles, ni pour l'action, ni pour la prise d'information », ce qui complique davantage toute intervention visant son analyse.

À partir du cadre théorique représenté par les contenus du cours que nous avons collectés sur la base des savoirs expérientiels, les enseignants stagiaires ont pu construire des modèles pragmatisés de leur activité de gestion de classe. Ces enseignants vont pouvoir agir suivant deux registres : le registre épistémique leur permettant de faire des connaissances sur le réel et le registre pragmatique leur permettant de modifier le réel et le transformer en se basant davantage sur la construction de leur modèle cognitif pour la construction de leur modèle opératif.

Au total, le retour de nos informateurs sur cette action formatrice est plutôt satisfaisant dans la mesure où ces enseignants stagiaires se sont estimés mieux outillés pour repositionner leurs pratiques enseignantes surtout celles relatives à l'activité de gestion de classe. En effet, nous avons pu constater, par la vérification de la conceptualisation de ces savoirs expérientiels, que ces enseignants y ont eu recours en procédant tout d'abord par les intégrer à leur modèle cognitif afin d'effectuer des actions précises. C'est-à-dire qu'ils ont constitué un modèle opératif leur permettant d'agir sur les situations de travail en vue de les transformer (la dimension productive de l'activité) et de se développer sur le plan professionnel (la dimension constructive de l'activité) : le modèle opératif, propre à chaque professionnel, représente quant à lui « la manière dont cet acteur s'est approprié plus ou moins bien, plus ou moins complètement, la structure conceptuelle d'une situation » (Pastré, 2013, p. 179).

Et s'il est vrai que l'agir professionnel de ces enseignants stagiaires peut évoluer avec la pratique, mais aussi avec plus de documentation, les obstacles inhérents à la réalité du contexte de leur travail constituent encore des situations-problèmes à résoudre dans le cadre de la réforme du système éducatif. Si non, la variation de ce processus est loin d'être linéaire, et serait plutôt marquée par des moments de tension, voire de désarroi identitaire (Durand, 2001) surtout par rapport aux composantes de leur identité professionnelle, qui, cohérente avec leurs représentations du soi et du soi professionnel, sont indispensables au développement des compétences professionnelles et à l'épanouissement de l'agir professoral.

Aussi, nous pouvons dire à ce stade, par rapport plus précisément à la tâche prescrite dont relève d'ailleurs les finalités et les missions de l'école, que l'exploration des représentations individuelles, des visions et des rapports au métier, rend compte de la manière dont chaque enseignant développe des pratiques singulières susceptibles ou non de participer à la concrétisation des politiques éducatives, des missions et des finalités du système d'enseignement. L'idéal serait donc de faire un travail sur ces représentations mais en tant que canaux conduisant à leur origine pour en faire l'objet de réforme, surtout celles qui se rapportent aux conditions socio-professionnelles.

L'activité de gestion de classe est une activité qui, pour sa réussite, dépend de plusieurs paramètres qui ne peuvent s'inscrire ni dans l'universalité ni dans l'a-temporalité tout simplement puisque les responsables principaux de sa réussite sont des êtres humains avec leur force, leur faiblisse et surtout leurs caractéristiques idiosyncrasiques construites en grande partie à partir des variables contextuelles. Cependant, plusieurs paramètres relatifs auxdites variables sont plus qu'importants afin de mener cette activité, et à travers elle, l'école voire le système éducatif, à bon port.

Les compétences professionnelles pour une gestion optimale de cette activité se construisent et se développent progressivement à partir d'une pratique mettant les futurs enseignants dans des situations réelles de travail, alliant des savoirs professionnels relevant essentiellement du contexte de travail et venant par la suite reconfigurer ces savoirs pour en faire des savoirs pragmatisés qui assurent le développement du modèle opératif. Par ailleurs, la mise en œuvre d'une formation à la réflexivité et à l'analyse des pratiques professionnelle durant lesquels chaque enseignant stagiaire est invité à effectuer des retours réflexifs sur ses actions est une étape primordiale pour l'ajustement de son mode opératoire. Les dispositifs de formation devraient intégrer ces modalités de formation dans la formation initiale et continue des enseignants dans le but de se centrer sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants en misant sur la formation du « sujet capable » (Rabardel, 2005)

Dans cette optique, il nous appartient de dire que l'intérêt porté à l'ingénierie didactique professionnelle en rapport avec les expériences de travail pour réfléchir à des moyens de concevoir des dispositifs de formation se résume en une question-clé. Il s'agit de savoir quel cadre(s) théorique(s) convoquer pour mener des analyses plurielles du travail enseignant, au vu de la pluralité des disciplines en relation avec ce travail de l'humain, afin de réformer les conditions de son exercice en éliminant les obstacles entravant le développement professionnel et en faire abstraction dans formation des enseignants ? Aussi, nous voudrions montrer à travers

cette question la manière dont l'expérience en tant que production réfléchie de par l'intelligence au travail chez quelques professionnels, permet de faire émerger de nouvelles approches pédagogiques, didactiques, etc. servant de propulseur à l'agir professionnel des enseignants.

En effet, ce qui caractérise le champ de la didactique professionnelle, c'est sa préoccupation du développement des compétences professionnelles en prenant en ligne de compte tous les facteurs pouvant l'entraver. Et si ce champ ne fait plus référence à une discipline[100], mais à des pratiques professionnelles (Rogalski et Samurçay, 1994), cela se révèle pour nous très prometteur pour repenser les canevas des formations à l'enseignement parce qu'auquel cas, ces formations seraient plus pragmatiques en ce sens qu'elles soient centrées sur les besoins réels des futurs enseignants.

Cependant, l'optimisation, la professionnalisation et la réorganisation du travail enseignant dans sa globalité ne peuvent pas être l'apanage de la formation professionnelle initiale ou continue uniquement, elles le dépassent vers d'autres niveaux qui concernent le système éducatif en entier. Mayen (2012, pp. 61-62) constate à juste titre que :

> « Dans bien des situations, la confusion d'esprit, les manifestations d'incompétence, les erreurs et les pratiques approximatives ou encore les obstacles à l'apprentissage, n'ont pas grand-chose à voir avec les connaissances et les capacités des personnes, mais relèvent de bien d'autres facteurs qui constituent les situations professionnelles, ou, en d'autres termes, qui constituent les conditions mêmes du travail. La formation peut parfois ne rien avoir à y faire. »

De ce fait, il nous appartient de dire que la réussite des activités d'enseignement-apprentissage dépend de la réforme de tout le système éducatif et de l'amélioration des conditions de son exercice. En effet, si l'expérience est la source principale de l'apprentissage, elle ne se suffit pas à elle-même car l'organisation du travail, les contenus du travail vont offrir ou non des opportunités d'apprentissage. » (Fernagu-Oudet, 2004, p. 124). Autrement dit, la conception d'une formation professionnelle à l'enseignement devrait se faire sur la base d'une lecture analytique globale du travail auquel elle prépare et surtout de son contexte de déroulement de telle sorte que des passerelles soient jetées de part et d'autres. Une telle démarche permettrait de cerner les besoins des professionnels par rapport à leur contexte de travail, de fixer les

[100] Bien que cela n'interdise nullement de s'appuyer sur quelques types de savoirs susceptibles de renforcer le modèle cognitif surtout ceux qui sont compatibles avec les structures cognitives initiales

objectifs, les finalités et les missions du travail d'enseigner. Elle permettrait surtout de mieux préparer les futurs enseignants à atteindre ces objectifs, finalités et missions notamment à travers la mise au point d'un référentiel de compétences détaillé leur permettant de comprendre les situations de travail, les tâches qu'il leur incombe d'exécuter et surtout les dotant des moyens d'agir par et dans ces situations de travail.

C'est dans cette même optique que les résultats auxquels nous sommes arrivé nous ont clairement montré que les référentiels de compétences par exemple, n'étaient pas en mesure de répondre de façon claire aux différentes formulations des tâches prescrites que les enseignants avaient à exécuter. Ces référentiels conçus de manière concise, sont considérés comme réducteurs de la complexité des différentes situations d'enseignement-apprentissage et devraient par conséquent être complétés par des descriptifs détaillés de ce que chaque situation comporte comme caractéristiques objectives globales. De plus, Le concept de compétence tel qu'il figure dans ces référentiels de compétences ne permet pas de cerner en détail tout ce qui est attendu des enseignants à faire. En effet, si l'on considère les pratiques enseignantes du point de vue du schème, ou plutôt de son versant conceptuel, nous pouvons dire qu'elles sont l'expression de plusieurs petits schèmes ou invariants opératoires, c'est pourquoi il serait plus judicieux d'envisager la formation des enseignants et sa professionnalisation sous l'angle des savoirs que les enseignants devraient acquérir afin de construire des compétences professionnelles qui dès lors recouvreraient tout le sens que leur a donné De Montmollin (1986). Ces propos peuvent être appuyés par la confirmation de Vinatier (2009), qui y voit un aspect plutôt politique en affirmant que « […] la pression politique à un niveau international tente de façon contre-productive d'orienter les recherches en éducation dans le sens de constituer un porte-folio de compétences efficaces tout en mettant à l'écart la complexité flagrante qui caractérise les situations d'enseignement-apprentissage. »

La formation professionnelle initiale soit-elle ou continue devrait par conséquent cerner les besoins réels du public à former. Nous avons pu nous rendre compte d'un point parmi tant d'autres qui concernent essentiellement les compétences requises à l'exécution de l'activité de gestion de classe. Il se trouve alors que si cette activité inclut également la gestion des

ressources TICE à mobiliser pour la gestion des apprentissages des apprenants, certains enseignants n'ont pas des connaissances techniques là-dessus, ce qui revient dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, de dire que cette dernière devrait dans un premier lieu

déboucher sur les besoins réels des enseignants en matière de tous les paramètres à devoir manipuler pour sa réussite. Ainsi, définir et déterminer le matériel et les ressources TICE (les artefacts) à mettre en œuvre dans cette activité est la première étape de ce processus de conception d'une formation professionnalisante. La deuxième étape étant la proposition de contenus pragmatiques à la formation auxdites activités.

Les savoirs de référence dans une formation à l'enseignement se trouvent être dans cette foulée un autre versant sur lequel nous devrions nous intéresser dans de futures recherches.

Par ailleurs, nous pouvons avancer que la formation professionnelle des enseignants devrait constituer « une étape essentielle du développement de l'identité professionnelle singulière si elle s'y attelle dans une perspective constructiviste et intégrative. » (Beckers, 200, p. 160), à côté de leur développement professionnel en envisageant leur formation sous l'angle du sujet capable (Rabardel, 2005). Nous mettons essentiellement l'accent sur ce point car dans plusieurs cas, certains enseignants stagiaires dont l'identité professionnelle est encore à son état liminal, n'osent pas entreprendre des actions légitimes en vue de dénoncer certaines dérégulations au niveau de leurs établissements de travail, et ce, au détriment de leur personne même. La formation des enseignants devrait dès lors être envisagée dans l'objectif de la réalisation de tout le projet du système éducatif, c'est-à-dire le projet de bâtir une société épanouie : « elle n'est pas seulement un entraînement à des savoirs, savoir-faire et attitudes spécifiques ; elle en constitue un processus d'intégration et de transcendance dans une autre visée : pour un « projet de l'humain ». (Baillauquès-Breuse, 2012, p. 75).

Conclusion générale

Dans cette recherche, il était question de convoquer le champ de l'ingénierie didactique professionnelle pour conduire une action formatrice portant sur l'intégration des savoirs d'expérience dans la formation de quatre enseignants stagiaires à l'activité de gestion de classe. Pour ce faire, nous étions amené à subdiviser notre recherche en quatre chapitres retraçant notre réflexion sur les différentes étapes à suivre conformément aux principes théoriques, méthodologiques et épistémologiques de ce champ de la formation professionnelle en vue de concevoir un module de formation à l'activité de gestion de classe.

Nous avons commencé le premier chapitre, dans l'ordre, par évoquer la genèse de notre recherche à partir de celle que nous avions conduite en Magister sur le rôle des savoirs disciplinaires dans la formation des compétences professionnelles des futurs enseignants. En effet, les résultats de cette étude nous ont permis de savoir que ces savoirs ne contribuaient pas au développement professionnel des quatorze enseignants de notre population d'étude. Nous voulions par conséquent savoir quelles étaient les alternatives mises en œuvre réellement pour le développement de leurs compétences professionnelles, mais aussi les modalités de formation par lesquelles ils auraient souhaité être formés. Il en est sorti qu'une fois sur poste, ces enseignants se tournaient, entre autres, vers des collègues plus expérimentés pour demander aide, conseil et orientation dans leur travail ; et qu'ils auraient aimé que leur formation initiale leur ait accordé une formation pratique plus conséquente qui plus est, accompagnée d'une formation à l'analyse des pratiques professionnelles.

La présente recherche se voulait, ce disant, une combinaison de trois modalités de formation en vue d'inscrire la formation des enseignants dans le courant des pédagogies actives dont fait partie le champ de la didactique professionnelle. Plus précisément, notre objectif était d'étudier la portée formatrice du transfert des savoirs d'expérience des enseignants formateurs de français vers les enseignants stagiaires tout en nous basant sur une forme triadique d'alternance pratique-théorie-pratique (Altet, 1994), couplé avec la formation à la réflexivité.

Aussi, nous avons pris le parti d'entamer ce processus par une réflexion sur la question épistémologique de l'intégration des savoirs d'expérience dans une formation professionnelle à l'enseignement. Autrement dit, nous voulions comprendre la manière dont le transfert des compétences professionnelles des enseignants formateurs de français vers les enseignants stagiaires pourrait accroitre la professionnalité de ces derniers. A noter que le terme de Professionnalité est à comprendre dans ce contexte par rapport au paradigme socioconstructiviste en ce sens qu'elle réfère au développement des compétences professionnelles.

Pour ce faire, nous avons discuté des concepts théoriques clés de la didactique professionnelle afin de préparer le terrain à l'élucidation de la question épistémologique en relation avec ces mêmes concepts. S'en est suivie une réflexion épistémologique sur la question de la validation des savoirs d'expérience des enseignants formateurs et sur leur portée formatrice. Déjà, le choix de cette catégorie d'enseignant était motivé par leur titre professionnel d'enseignant formateur. Nous en avons conclu que cette validation ne pourrait avoir lieu qu'en prenant en considération deux conditions essentielles : la compatibilité de ces savoirs expérientiels avec les caractéristiques objectives des situations de travail des enseignants stagiaires et leur mise en pratique pour se rendre compte de leur portée formatrice auprès de ces mêmes enseignants. En effet, la vérification des résultats de leur mise en pratique s'en tient à la réponse à cette question : « comment obtenir des résultats acceptables en préservant un équilibre physique, psychique et relationnel à peu près satisfaisant ? » (Mayen, 2008, p. 43).

Nous nous sommes attardé par la suite sur notre positionnement méthodologique qui mettait en évidence la suite des étapes poursuivies et les outils d'investigation mobilisés pour le recueil des données.

Notre intérêt s'est orienté dans le deuxième chapitre vers l'étude du contexte de travail de nos informateurs. En effet, si notre objectif était centré sur le relevé des compétences professionnelles des enseignants formateurs, nous ne voulions pas manquer à l'analyse de leur contexte de travail dans lequel plusieurs variables situationnelles peuvent germer et impacter ce faisant la mise en place de notre protocole d'expérimentation. Orly (2008) précise à ce titre que « […] l'activité des professionnels est moins vue sous l'angle de leurs occupations, qu'en fonction de préoccupations socialement partagées avec leurs pairs pour un contexte donné. ». Par conséquent, l'analyse du contexte du travail constitue une étape primordiale dans toute démarche d'analyse du travail qui plus est, s'avère être indissociable de la prise en compte des situations dans lesquelles les pratiques enseignantes sont déployées. Aussi, une distinction est faite entre les représentations fonctionnelles et cognitives à la suite de l'introduction du concept de représentation dans les démarches d'analyse du travail en psychologie du travail (Leplat, 1985). Les représentations fonctionnelles se distinguent des autres par le fait qu'elles puissent orienter les actions des professionnels : un professionnel qui considère qu'il ne jouit pas d'un bon salaire au vu du travail qu'il fournit, aurait tendance à minimiser son rendement.

De plus, cette décision de procéder au défrichement du contexte du travail nous a été dictée par les principes méthodologiques de l'élaboration des dispositifs de formation professionnelle en vigueur dans le champ de l'ingénierie didactique professionnelle. Il faut savoir alors que l'analyse du travail dans ce champ, en plus de porter sur les situations de travail, porte également sur le contexte de son exercice, c'est-à-dire sur la situation de façon globale, au sens qui lui a été attribué par Mayen (2012). La raison en est que les variables situationnelles de tout ordre (social, idéologique, politique, etc.) du contexte de travail ont un impact plus ou moins considérable sur le déroulement des activités de travail. Mayen (2007, p. 51) garde à l'esprit qu'il s'agit de « comprendre le travail pour le transformer. » Il est par conséquent nécessaire de comprendre le travail dans toutes les dimensions qu'il englobe afin de pouvoir le transformer et le professionnaliser.

Nous avons eu recours pour l'étude du contexte du travail à l'outil d'investigation appelé focus groups, ou groupes de discussion. Vingt-et-un groupes de discussion ont alors été organisés avec les enseignants de français tantôt sur leur lieu de travail, notamment lors des séminaires de formation continue, et tantôt à distance surtout pendant la période de pandémie. Nous avons délibérément choisi cet outil pour pouvoir croiser les points de vue de nos informateurs sur plusieurs questions à commencer par leur vision du système éducatif, de son organisation, des programmes et des méthodes d'enseignement du français au secondaire, en passant par l'organisation des structures pédagogiques, les ressources et les moyens pédagogiques, jusqu'à l'étude de quelques considérations externes au métier d'enseigner, mais avec un impact remarquable sur son exercice.

L'intérêt que nous avons porté à l'avis de nos informateurs sur le système éducatif algérien a une relation directe avec l'objet principal de notre recherche : l'activité de gestion de classe. En effet, étudiée en tant qu'activité de travail, elle nécessite d'être appréhendée dans son analyse par en clarifier les tâches prescrites aux enseignants pour ensuite l'analyser en tant qu'activité réelle. Or, il se trouve que parmi les finalités du système éducatif algérien, figurent celles de la formation des citoyens de demain et que la réalisation de ces finalités incombe aux acteurs pédagogiques, les enseignants en l'occurrence. D'où l'importance de l'avis des enseignants sur tout le système éducatif, l'instance principale de l'organisation et de la gestion de toutes les structures pédagogiques jusqu'à la salle de classe.

Nous avons pu mettre au clair à travers cette recherche mais aussi en nous appuyant sur les résultats d'autres recherches faites dans la même veine, le caractère déficitaire du système éducatif algérien dans sa globalité et surtout, en ce qui nous concerne, les moyens, les

ressources, les programmes, etc. mis à la disposition des enseignants dans le but de les soutenir à atteindre ses finalités dans de bonnes conditions de travail. Il faut noter également qu'à côté des nombreuses défaillances relevées, la plupart de nos informateurs ont eu recours aux analogies et aux comparaisons, pour mieux élucider les situations professionnelles qu'ils ont eues à confronter. Ce procédé consistait dans les faits en l'évaluation de notre système éducatif à l'aune d'autres systèmes de plusieurs autres pays dans le but d'avancer que s'ils avaient de meilleures conditions de travail, comme « ailleurs », leur rendement serait plus important.

De plus, en parlant à juste titre de ces comparaisons, nous pouvons dire en mentionnant la conviction de nos informateurs que la réforme du secteur éducatif en Algérie est l'affaire de tous, que cette vision des choses se trouve partagée partout ailleurs également. En effet, les difficultés de plus en plus accrues que rencontrent les enseignants sont devenues de nos jours, « l'affaire de tous » (Guyon, 2010, p. 10) et devraient intriguer les autorités pour revoir le système éducatif pour l'accompagnement, l'aide et la prévention du décrochage scolaire.

Par ailleurs, les méthodes d'analyse de travail permettent de mieux comprendre ce métier, de découvrir ce qui fait sa professionnalité et de surmonter ses obstacles et ses épreuves en formation et au travail. Les résultats auxquels nous sommes arrivé nous ont permis de mieux nous rendre compte des aspects du travail d'enseigner qu'il urge d'améliorer. En effet, si les définitions qui nous ont été donné de ce qu'est la gestion de classe étaient dans leur grande majorité liées à la gestion du processus d'enseignement-apprentissage de la langue française, nous rapportons ici que plusieurs propositions ont été formulées pour intervenir sur ce point précisément et le réformer.

La première proposition sur laquelle nous aimerions tant mettre l'accent, concerne la mise en place d'une pédagogie différenciée, vue alors comme plus que nécessaire afin de remédier aux problèmes qui résultent de l'hétérogénéité des performances des apprenants dans les classes de langue ce qui fait que la régulation du concept pragmatique de cette situation-problème ne puisse s'effectuer par rapport à tous les apprenants, ou du moins au détriment des apprenants présentant de grandes difficultés dans cette langue.

La solution trouvée à cette situation-problème est de procéder au début de l'année scolaire par faire faire des tests de niveau en langue française à tous les apprenants ; pour ensuite les répartir en groupes de besoin en spécifiant ainsi la répartition des groupes d'apprenants par rapport aux autres matières. L'autre solution qui fait suite à celle-ci, consiste à changer les programmes d'enseignement du français et les manuels scolaires en les remplaçant par des

méthodes d'enseignement du FLE. A noter que cette solution concorde également avec la vision des apprenants parce qu'elle permettrait de mieux répondre à leurs besoins en matière d'apprentissage du français.

Parmi les propositions que nous avons pu relever également, il y a celle relative à la création d'une plateforme numérique dédiée à l'entraide entre les enseignants et contenant des outils d'aide pédagogique. Cette proposition a été formulée au vu de la portée parfois très négative des groupes virtuels d'échange entre enseignants qui pullulent comme des champignons sur les réseaux sociaux, et ce, en raison de quelques éléments intrus qui n'ont rien à faire avec l'enseignement. Une telle plateforme permettrait ainsi plus de professionnalisme aux enseignants.

En ce qui concerne les considérations externes, il faut savoir qu' « au cours de n'importe quelle phase de l'action, l'état de ces variables et de leurs relations nécessite d'être identifié pour diagnostiquer, prendre des décisions d'action, contrôler les effets de l'action. » (Mayen, 2008). Nous avons pour notre part relevé plusieurs variables situationnelles pour tenter de mesurer leur impact sur l'évolution des activités de travail. En effet, il s'est avéré que ce type de travail discrétionnaire en comporte énormément dont la plupart nécessitent l'intervention des décideurs et des concepteurs des formations professionnelles afin de les réguler et entraver leur impact souvent négatif : « le relevé des biais ou obstacles à une conceptualisation du sujet que révèle l'analyse de l'environnement des professionnels, puis l'ébauche de modalités d'aménagement de cet environnement pour construire les conditions d'un apprentissage en situation. » (Orly, 2008).

En arrivant maintenant au troisième chapitre, il était question de procéder à l'analyse des pratiques des enseignants formateurs en matière d'activité de gestion de classe. Pour ce faire, nous avons utilisé comme outil d'investigation l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2007) en choisissant, pour les analyser, de nous baser sur les verbalisations de nos informateurs de leurs actions. Nous aurions mieux fait de procéder à l'analyse de leur activité réelle de travail pour mieux nous rendre compte de toutes les caractéristiques objectives de cette activité, mais ces derniers refusaient d'être filmés ! De plus, une telle démarche aurait eu une incidence directe sur le nombre des séances à filmer en prenant en considération le nombre important des composantes fonctionnelles de cette activité. Cependant, nous estimons que le choix de s'appuyer sur leurs verbatims après reste tout de même valable dans les démarche d'analyse du travail qui plus est, nous a permis d'avoir des données plus conséquentes dans la mesure où nos

informateurs parlaient de leur activité de gestion de classe suivant un axe longitudinal retraçant les moments les plus cruciaux de leur parcours professionnel.

Par ailleurs, si notre point de départ dans cette recherche était la question épistémologique de l'intégration des savoirs d'expérience dans une formation professionnalisante, il nous fallait en l'absence d'un descriptif des tâches de l'activité de gestion de classe, l'élaborer pour organiser l'activité enseignante de façon méthodique car la question de la validation des savoirs d'expérience ne peut pas être abordée sans des critères de validation et/ou d'évaluation des actions produites sur la base de ces savoirs. Aussi, une telle opération nous a permis d'effectuer les correspondances nécessaires entre les savoirs d'expérience de ces enseignants et les besoins des enseignants stagiaires afin de s'assurer de leur compatibilité.

Pour la suite de ce travail, nous avons procédé à la codification des données recueillies en vue de les analyser suivant trois principales thématiques. La première se rapportait à l'étude de l'impact des représentations dans la conduite d'un processus d'enseignement-apprentissage. Nous nous sommes basé sur trois notions pour élucider la nature des relations entre le travail d'enseigner et ces entités conceptuelles. La première notion était la notion de l'identité professionnelle qui, entendue comme un ensemble de composantes représentationnelles, opératoires et affectives (Barbier, 1996a, p.40), se trouve dans le contexte actuel de la formation des enseignants la plus particulièrement visée (Beckers, 2007, p. 141). En effet, les résultats de l'analyse de nos données en relation avec cette notion, nous ont montré que les différentes composantes de l'identité professionnelle de l'enseignant entretenaient des relations d'interdépendance et pouvaient corrélativement (ré)orienter ses pratiques enseignantes et pédagogiques. Tout dépend en fin de compte du types des représentations du soi de l'enseignant, de son métier, de son contexte de travail, etc. de telle sorte que si ces représentations sont plutôt positives, elles auront des répercussions positives sur les deux autres composantes opératoire et affective de l'identité professionnelle, et vice versa. Ces considérations sont d'ailleurs toutes liées aux deux autres notions : le rapport au métier et le rapport à la formation. Le rapport au métier concerne principalement le rendement de l'enseignant, mais le rapport à la formation, est lui, plutôt en relation avec la prédisposition de l'enseignant à développer son agir professionnel en s'inscrivant dans une logique de formation toute au long de la vie pour actualiser ses pratiques et mieux faire face aux évolutions du métier. Or, il se trouve que les enseignants ayant des représentations et des affects négatifs sur le métier, leur contexte de travail, ne cherchent plus à s'améliorer sur le plan professionnel.

Par ailleurs, l'impact des représentations ne s'arrête pas au niveau des pratiques enseignantes et pédagogiques, mais pourrait dans plusieurs cas s'étendre vers la relation de l'enseignant avec ses enseignés. En effet, nous avions pu savoir que les enseignants qui se représentaient leurs apprenants comme des éléments perturbateurs, voire méchants, orientaient leurs pratiques en réponse à ces représentations, même si leurs apprenants n'étaient pas comme ils se les représentaient. Ceci est d'autant plus valable pour les enseignants qui partaient sur la fausse idée que leurs apprenants étaient de bons éléments, etc. alors qu'en réalité c'était tout à fait le contraire. Ces derniers avaient tendance à être plus permissifs avec leurs apprenants ce qui se retournait contre eux en perdant le contrôle de leurs classes. C'est pourquoi qu'on insiste en didactique professionnelle sur le diagnostic de la situation du travail de telle sorte que nos actions font écho à ses caractéristiques objectives.

Et dans le cadre de la gestion de la relation enseignant/enseignés, notre conclusion était de dire que même la prise en compte des représentations des apprenants était importante à plus d'un titre, d'autant plus que ce pôle principal du processus d'enseignement-apprentissage pouvait avoir des représentations sur l'autre pôle, c'est-à-dire l'enseignant, sur les objets de savoir, voire sur les études de façon générale. Et lorsque tel était le cas, ces représentations pouvaient également de par leurs caractère fonctionnel, (ré)orienter les pratiques des apprenants. Ceux qui pensaient par exemple que leurs enseignants étaient sévères, autoritaires voire rigides, avaient comme un blocage psychologique leur empêchant de faire partie des interactions de classe.

Tout compte fait, nous avons pu savoir que les apprenants se basaient parfois sur une sorte de sondage de la personnalité de leur enseignant pour voir s'il leur était possible de braver certains interdits, ou non. C'est pourquoi qu'une identité professionnelle de l'enseignant dont les composantes sont en phase avec les caractéristiques objectives de la situation de travail lui permet une meilleure régulation de ses pratiques enseignantes et celles de ses apprenants.

Pour ce qui est maintenant de l'activité de gestion de classe à proprement parler, notre volonté était de formuler sa définition en nous basant sur les savoirs empiriques et les représentations de nos informateurs sur cette activité. Ainsi, il était question dans la plupart de leurs interventions de la définir par rapport à son objectif, c'est-à-dire la réussite du processus d'enseignement-apprentissage, voire, pour quelques enseignants seulement, la réalisation des finalités et des missions de l'école. Cette activité est vue alors comme l'ensemble des stratégies, des techniques, des moyens, des ressources, des méthodes, etc. susceptibles de réussir le processus d'enseignement-apprentissage de telle sorte que l'activité enseignante permet la

réalisation de celle d'apprendre. Aussi, il est à mentionner que parmi les caractéristiques de cette activité est qu'elle est variablement difficile suivant le contexte de son déploiement et les variables situationnelles. Il en va dans ce sens que si nos enseignants ont souhaité avoir des conditions « idéales » pour le bon déroulement de leur travail à l'instar d'apprenants studieux et compétents, de ressources et moyens pédagogiques variés et novateurs, ils n'ont pas non plus omis de dire que lorsqu'il s'agissait d'enseigner le français dans des contrées isolées, ou que les apprenants à qui ils enseignaient cette langue résistaient à son apprentissage, cela ne ferait que compliquer leur tâche.

Concernant maintenant l'analyse des stratégies, des techniques et des compétences de nos informateurs pour la gestion de cette activité, il nous a fallu, comme précisé ci-haut un descriptif des tâches prescrites pour son exécution afin de répartir ces stratégies et techniques, etc. en classes de situation auxquelles elles renvoient, mais en l'absence d'un tel descriptif, il était question de codifier nos données en fonction des composantes fonctionnelles de cette activité. C'est dire en termes de didactiques professionnelles qu'il fallait que nous dégagions les invariants opératoires relatifs à chaque classe de situation. Pour ce faire, nous avons d'un côté réparti ces invariants opératoire suivant l'axe du temps, selon qu'il renvoyait à quelques moments charnières de cette activité, comme le début de l'année, la période d'examen, la fin d'un trimestre, etc. D'un autre côté, nous les avions répartis suivant les composantes fonctionnelle que comporte chaque activité : la gestion du temps, de l'espace, du relationnel, du processus d'enseignement-apprentissage. Et sans pour autant prétendre que nous avions fait un relevé exhaustif de ces invariants opératoires, chose qui d'ailleurs nous aurait été impossible, sauf que nous avions tenu, autant que faire se peut, à ce qu'ils soient clarifiés par rapport à leur conceptualisation ou de leur représentation de telle sorte qu'ils recouvrent toute leur acception dans ce processus de conceptualisation. En effet, ces entités :

> « Constituent le « noyau » de la représentation sans lequel ni les inférences, ni les règles n'ont de sens. L'activité de représentation (dont les invariants opératoires) aide à calculer des règles d'action qui engendrent elles-mêmes des actions. Ces actions ont pour but de transformer le réel ou de l'interroger et conduisent de ce fait à l'évolution adaptative du système d'invariants constitutif de la représentation. » (Huard, 2011, p. 13).

Cette opération visait prioritairement la clarification de la manière dont nos informateurs procédaient afin de mettre ces invariants opératoires en pratique tout en tenant compte des caractéristiques objectives de leurs situations de travail y compris celles relevant des situations

inédites pour voir comment ils adaptaient leur invariants opératoires en fonction des nouvelles caractéstiques qui se présentaient devant eux.

Une fois ce travail finalisé, nous avons procédé à la formulation de ces invariants opératoires afin d'en constituer les contenus du cours sur la gestion de classe en prenant en considération les éléments relatifs aux composantes de l'identité professionnelle et la manière dont ils pourraient impacter les pratiques enseignantes dans l'objectif surtout de mettre en garde les enseignants stagiaires contre leur impact négatif. Pour le reste, nous avons fait étalage de ces invariants opératoires suivant l'axe du temps et les composantes fonctionnelle de l'activité de gestion de classe afin d'offrir à ces mêmes enseignants une vision globale de leur applicabilité, mais aussi la possibilité de s'en servir pour le diagnostic de leurs situations de travail.

Nous arrivons ainsi à aborder le quatrième chapitre où il était question de mettre notre protocole d'expérimentation en pratique. Pour ce faire, il nous a fallu dans un premier temps trouver des enseignants stagiaires de français pour collaborer avec nous. Le choix de ces enseignants ne devait nullement être fortuit mais selon la logique des dispositifs développés par Vinatier (2009) :

> « Ces dispositifs ont été développés, à la base, en réponse à des besoins spécifiques d'enseignants volontaires ayant manifesté leur intérêt à participer à cette expérimentation pour répondre à leur besoins : manque ou perte de connaissance sur ce qu'ils font, mal-être dans la gestion d'un groupe-classe, perte de confiance dans leurs compétences, lassitude voire burnout, etc. ».

En effet, ce choix devait correspondre à l'un des principes de l'ingénierie didactique professionnelle pour la conception des dispositifs de formation : s'assurer de la compatibilité des savoirs proposés aux enseignants stagiaires avec leurs structures conceptuelles initiales pour la même classe de situation. Ce qui garantit que l'intégration de ces savoirs dans le modèle cognitif des stagiaires donne lieu à la formation de leur modèle opératif en transformant ce faisant ces savoirs en savoirs pragmatisés de par leur conceptualisation par assimilation/accommodation (Piaget, 1936, p. 11).

Ainsi, il était question dans un premier temps d'organiser des entretiens avant expérimentation avec ces enseignants en vue de dégager leurs structures conceptuelles initiales, l'équivalent en termes d'ingénierie de formation à l'étape de l'analyse des besoins. Cette procédure obéissait d'ailleurs à la modalité triadique d'alternance pratique-théorie-pratique

(Altet, 1994). Ensuite, nous leur avons proposé les contenus de cours afin d'en choisir les invariants opératoires compatibles avec ces structures conceptuelles de base, pour enfin procéder à leur mise en pratique.

Pour la première enseignante, la situation-problème à laquelle elle faisait face concernait la gestion du temps d'enseignement et du temps didactique. A noter que cette enseignante travaillait dans un établissement caractérisé par un grand laisser-aller ce qui faisait que ses apprenants n'étaient plus ponctuels. Il en résultait une grande perte de temps l'empêchant de dérouler le processus d'enseignement-apprentissage, voire le stagnait complètement. L'invariant opératoire mis en œuvre pour réguler cette situation-problème était l'interdiction à tout retardataire d'accéder en classe. Malheureusement, nous avions omis lors de cette première séance d'expérimentation de mettre les apprenants de cette enseignante sur la même longueur d'ondes, ce qui a engendré des conséquences fâcheuses : l'enseignante a été insultée par les élèves retardataires à qui elle a interdit l'accès en salle de classe. Nonobstant cette faille méthodologique, la mise en œuvre dudit invariant opératoire a permis à l'enseignante de mieux gérer les deux temps d'enseignement et d'apprentissage. D'ailleurs même les groupes de discussions que nous avons menés par la suite avec ces apprenants, nous ont montré que ceux qui étaient plus studieux étaient satisfaits de cette action, mais par contre, ils n'ont pas manqué d'exprimer leur désolation de voir qu'ils étaient scolarisés dans des conditions pour le moins désastreuses. D'ailleurs, c'est pour cette raison que nous avions tant réitéré que la réussite de cette activité ne dépendait pas seulement de l'enseignant, mais de tout un rouage.

Pour les deux autres enseignants 02 et 04, il était question de réguler une situation-problème en relation avec les performances de leurs apprenants, leurs centres d'intérêt, et les difficultés des tâches langagières. En effet, ces enseignants souffraient des interactions très faibles de leurs apprenants en raison des nombreux problèmes qu'ils avaient en français. Par conséquent, nous avions fait appel à deux invariants opératoires en relation avec la gestion du processus d'enseignement-apprentissage. Il était question respectivement de changer de sujet d'expression de l'écrit pour l'enseignant 02, et de faire participer les apprenants dans la construction de leur apprentissage pour l'enseignant 04. Ainsi, l'enseignant 02 avait remplacé le premier sujet qui portait sur les séismes par un autre plus proche du quotidien de ses apprenants : le fonctionnement des smartphones. Et pour l'enseignant 04, il s'agissait tout simplement de demander à ses apprenants de préparer la séance d'expression de l'écrit chez eux tout en veillant sur la compatibilité du sujet de cette séance (le diabète) avec les centres d'intérêt de ses apprenants inscrits en filière des sciences expérimentales.

L'observation de ces deux séances nous a montré que la participation de quelques apprenants de ces deux enseignants avait pris une autre tournure : nous avions remarqué une forte interaction autour des sujets proposés. D'ailleurs même les groupes de discussion organisés avec les apprenants de l'enseignant 04, nous ont montré leur grande satisfaction de voir qu'ils étaient plus actifs dans ce processus d'enseignement-apprentissage. A mentionner également que l'enseignant 04, nous a recontacté pour nous annoncer que dorénavant il procéder à faire bénéficier ses apprenants de cours de soutiens afin de remédier à leurs lacunes parfois par rapport à des notions basiques en français, et ce, en partant d'une meilleure compréhension de ce principe de régulation du processus d'enseignement-apprentissage.

Pour le cas de l'enseignant 03, il était question de surmonter une situation-problème qui a résulté d'une fausse conception de ses apprenants par rapport à leur évaluation. En effet, ces derniers protestaient contre les mauvaises notes qu'ils obtenaient en pensant que leur enseignant exerçait une sorte de favoritisme dans l'évaluation de leurs copies. Nous avions dû par conséquent recourir à l'invariant opératoire portant sur la correction anonyme. Les résultats de sa mise en pratique nous ont montré après avoir organisé un groupe de discussion avec ses apprenants que ces deniers étaient enfin arrivés à comprendre que, évaluation de leurs copies, ne signifiait pas évaluation de leur personne.

Maintenant s'il est vrai que la mise en place des savoirs d'expérience repose sur le principe de la compatibilité entre les structures conceptuelles initiales des enseignants stagiaires et les classes de situation auxquelles ces savoirs renvoient, force est de constater que leur validation tient à la réponse à cette question : « comment obtenir des résultats acceptables en préservant un équilibre physique, psychique et relationnel à peu près satisfaisant ? » (Mayen 2008, p. 43). En effet, les effets produits sur ces enseignants stagiaires nous renseignent largement sur l'efficacité de notre dispositif d'expérimentation. Or, il se trouve d'après les entretiens après expérimentation conduits auprès de ces enseignants et les groupes de discussion organisés avec leurs apprenants, que ces deux pôles du processus d'enseignement-apprentissage étaient plutôt satisfaits de la manière dont les différents invariants opératoires régulaient chacune des situations-problèmes confrontée lors de chaque séance de cours. Cependant, si nous devons nous baser sur l'analyse des variables situationnelles et des caractéristiques objectives de chacune de ses séances pour étendre le champ de notre analyse, cela ferait couler beaucoup d'encre.

Nous commençons de prime abord par le cas de l'enseignante 01. La situation-problème que confrontait cette enseignante ne nécessitait à vrai dire nullement de faire l'objet de cette

action formatrice sauf si et seulement si les conditions de travail étaient bien meilleures. En effet, ce cas tout particulièrement nous a montré de plus près comment les variables situationnelles pourraient perturber le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage et l'activité de gestion de classe. Autrement dit, la réussite des activités enseignantes tient forcément à l'organisation du travail de telle sorte que les activités de travail des différents acteurs pédagogiques et administratifs soient concordantes. En termes de didactique professionnelle, nous dirions que leurs structures conceptuelles des situations de travail devaient être mises sur la même longueur d'onde. Aussi, nous pouvions dans ce cas précisément intervenir d'une autre manière, pour réguler cette situation-problème en respectant le principe de l'ingénierie didactique professionnelle dictant qu'il vaut mieux changer ce qui peut l'être dans le travail, pour ne pas en faire l'objet de formation, c'est-à-dire en demandant à l'enseignante de déposer un rapport auprès du directeur de l'établissement de son travail dans l'espoir de mettre fin au laisser-aller qui caractérisait ce lycée. Chose qui, d'ailleurs, était faite, mais que l'enseignante ne voulait pas suivre pour des raisons qu'elle ne voulait pas dévoiler.

Pour le cas des deux enseignants 02 et 03, nous avions vu que les invariants opératoires portant sur l'adaptation des tâches langagières aux performances des apprenants et à leurs centres d'intérêt pouvaient tant bien que mal accroitre leur interaction avec leurs enseignants, mais si nous devons prendre chaque apprenant à part, nous dirions que ces invariants opératoires ne pourraient jamais réguler ces situations-problèmes qu'à la condition de le faire auprès de chaque apprenant en raison de leur hétérogénéité. Par conséquent, ces solutions, nous pouvons le dire, restent provisoires, et que pour une régulation plus efficace, une réforme complète devrait être effectuée en prenant en considération la révision de plusieurs paramètres à l'instar des programmes d'enseignement du français dans le secondaire, et des pédagogies différenciées, entre autres.

Aussi, il est à mentionner que les conditions de vie des enseignants devraient 7 faire l'objet d'une profonde réforme, car telles qu'elles sont actuellement, et ce, du moins pour l'enseignant 02, elles ont un impact très négatif sur la personne même de l'enseignant. En effet, ce dernier tenait à tout prix à nous montrer dans quelles conditions il était hébergé dans l'internat de l'établissement de son travail. Par conséquent, parler de cet équilibre physique, psychique et relationnel pour mesurer l'efficacité d'un dispositif de formation, revient également à en parler par rapport aux conditions socio-professionnelles des enseignants.

Pour le cas de l'enseignant 03, il est à mentionner au même titre que les autres enseignants, que les variables situationnelles résultant, entre autres, des représentations des

apprenants pourraient constituer une source de perturbation de l'équilibre de l'enseignant et chemin faisant, de la gestion du processus d'enseignement-apprentissage. Et si l'invariant opératoire mobilisé pour réguler cette situation-problème a donné des résultats plutôt satisfaisants, il n'en demeure pas moins que la généralisation d'un tel invariant devrait se faire par rapport à toutes les classes de situation du même type pour leur harmonisation et par-dessus tout, pour combattre à la racine ce genre de représentations à l'origine de nombreuses situations-problèmes.

Dans la présente recherche, nous ne prétendons nullement nous être arrêté sur les rudiments et les éléments consubstantiels de l'activité de gestion de classe. Le courant théorique dans lequel nous nous sommes inscrit privilégie de conduire des formations professionnelles par « l'entrée activité » et la présente comme une technologie de formation (Mayen, 2007), mais cette entrée constitue une nébuleuse qui regroupe une multitude d'approches proposant des appareillages théoriques et méthodologiques différents pour rendre intelligibles les conduites humaines (Saussez, 2014). L'effort de professionnaliser le métier d'enseignant est grandiose. Il requiert la participation de tous les partenaires de l'école. C'est pourquoi d'ailleurs il va falloir que les autorités compétentes accordent plus d'importance à la formation des formateurs en s'appuyant sur les pédagogies actives.

Pour les perspectives de notre recherche, nous mentionnons, compte tenu de la complexité des situations de travail relevant du secteur éducatif, que nous n'avions pas été à la hauteur de mener des analyses complètes, plurielles et exhaustives des situations de travail et encore moins du contexte de la formation et celui du travail. Les résultats auxquels nous avons abouti nous montrent que les perspectives de recherche dans ce champ de la formation professionnalisante des enseignants sont très prometteuses. En effet, plusieurs axes et aspects méritent d'être étudiés encore plus profondément dans le but de cerner autant que faire se peut la complexité de ce type de travail avec et pour l'humain.

Ce parti pris implique la collaboration d'autres disciplines ayant trait au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage à l'instar des neurosciences, de la psychologie sociale et scolaire, de l'économie de l'éducation pour ne citer que celles-ci, avec le champ de l'ingénierie didactique professionnelle et les didactiques des disciplines, mais également avec des disciplines soutenant les sciences du travail, en vue de redessiner les contours des sciences de la formation professionnelle et de professionnaliser le secteur éducatif dans sa globalité.

Et en prenant en considération les interventions faites par certains enseignants pour améliorer le processus d'enseignement-apprentissage en relation avec les situations de travail, nous pouvons dire que s'appuyer sur l'analyse de leurs expériences de travail pourraient révéler de nombreuses formes d'intelligence au travail ayant le pouvoir de remédier à plusieurs situations-problèmes et de mettre à jour de nouvelles pratiques pédagogiques. C'est pourquoi nous aimerions conduire d'autres analyses du travail d'enseigner en prenant en ligne de compte les situations de travail telles qu'elles sont vues par Mayen (2012, p. 62) :

> A/ ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire,
>
> B/ ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures…) au sens où ils doivent s'en accommoder et s'y accommoder.
>
> C/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle.
>
> D/ ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler.

Il importe ce disant d'inclure un questionnement pertinent soulevé par Baillauquès-Breuse (2012) par rapport aux tensions pouvant se produire entre les concepteurs des formations professionnelles ou des décideurs et les professionnels du terrain : « jusqu'à quel point pourrait être accordée aux individus et aux groupes stimulés ou tenus à exercer le métier, l'autorisation de s'approprier ce projet, d'en personnaliser la mise en œuvre, d'en débattre voire de le concevoir en quelques points ? ».

Bibliographie

Ouvrages

1. Bailleul, M, Thémines, J.-F., et Wittorski, R. (2012). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, Toulouse : Octarès.
2. Barbier, J-M et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?*, Paris : l'Harmattan.
3. Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : Presse universitaire de France.
4. Benhouhou, N. (2012). *Introduction à la didactique des langues*. El hikma, Kounouz.
5. Berthier N. (2010), *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin (4 e éd.)
6. Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*. Allen and Unwin Crows Nest, Australia.
7. Bourgeois, E & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF., (2ème édition).
8. Bourgeois, E. (2009). *Apprentissages et transformation du sujet en formation*. In J.-Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borblan : *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
9. Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*. Connexions, 81(1), 25-41.
10. Bruckert, I. (2002), *Recrutement et formation*. France-Japon Eco. Dossier printemps 2002.
11. Depover, C. & Jonnaert, P. (2014). Chapitre 10. *Caractéristiques d'un curriculum : existe-t-il un prototype de curriculum opérationnel ?*. Dans :, C. Depover & P. Jonnaert (Dir), *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique: Des politiques au curriculum* (pp. 237-249). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
12. Cherrad Y., Derradji Y., Queffelec A., Debov V., Smaali D. (2002). *Le Francais en Algérie : Lexique et Dynamique des langues*, Edition Duculot/Deboeuck Université, à paraitre, Belgique
13. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). *Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. Education permanente. 146, p. 25.
14. Collet, I et Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

15. Coulet, J.-C. (2011). *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. Le Travail Humain, 74. 1-30.

16. Daunay, B et Dufays, J-L., (2014). *Didactique du français : du côté des élèves : Comprendre les discours et les pratiques des apprenants.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

17. Dardot, P. & Laval, Ch. (2010). *Néolibéralisme et subjectivation capitaliste.* Cités, 41, 35-50.

18. De Montmollin, M. (1986). *L'ergonomie*. Paris : Editions La Découverte.

19. Demeuse, M et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

20. Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). *From compliance to responsibility: Social and Emotional Learning and classroom management*. In: C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues (pp. 309-341). New York / London: Lawrence Erlbaum Associates.

21. Fabre, M, (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.

22. Faïta, D. (1997), *La conduite du TGV : exercices de styles*, in Champs Visuels, 6, pp. 75-86.

23. Forest, L. Et Lamarre, A. M. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

24. Gallina, J.-M. (2006). *Les représentations mentales.* Paris : Dunod.

25. Guyon, R. (2010). *Les élèves en difficulté, l'affaire de tous ou des spécialistes*. Cahiers Pédagogiques, 480, 24-25.

26. Habboub, E., Lenoir, Y. & Desjardins, J. (2012). *La didactique professionnelle et la formation à l'enseignement : apports et questionnements*. Travail et Apprentissages.

27. Hahn C., Alexandre-Bailly F., Geay A., Vignon C. (coord.) (2008) *Former les managers Quand l'alternance s'invite dans le débat,* Vuibert.

28. Jodelet, F. (1979) *Naître au langage. Genèse du sémiotique et psychologie*. Paris : Klincksieck.

29. Kaufmann J-C (2007). *L'entretien compréhensif.* Paris : Armand Colin.

30. Krueger, Richard A. (1988), *focus groups: A practical guide to applied research.* Newbury Park (Californie, Etats-Unis): Sage Publications.

31. Lapierre, J.-W, *Qu'est-ce qu'une idéologie, dans Les idéologies dans le monde actuel,* Paris, Desclée de Brouwer, 1971, p. 14. In Charette, L. (1976). L'idéologie dans l'éducation. Philosophiques, 3(2), 289–297.

32. Le Bellu.S (2016). *Apprendre les secrets d'une profession au travers de l'expérience temps-réel des experts : capturer et transférer aux novices les savoirs professionnels tacites d'expérience* in Savoirs partagés 18-1

33. Le Boterf G., (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives.* Ed d'organisation.

34. Lejeune, C. (2019). Chapitre 4. Articuler : le codage axial. Dans : C. Lejeune, Manuel d'analyse qualitative : *Analyser sans compter ni classer* (pp. 101-116). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

35. Lenoir Y & Vanhulle S. (2006) *l'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives de recherche*, Sherbrooke : Editions du CRP.

36. Lenoir, Y. (2008), *Didactique professionnelle et didactiques des disciplines*, Toulouse, Octarès.

37. Leplat J., (2002), *Psychologie de la formation. Jalons et perspectives*, Toulouse : Octarès.

38. Leplat J., (1997), *Regards sur l'activité.* Paris : PUF.

39. Levin, J. Et Nolan J.E (2000). *Principles of classroom management a professional decision-making model* (3e éd.). Needham Heights (MA): Allyn and Bacon.

40. Longuet, F et Springer, C. *« Développer et ´évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? »* dans Causa, M, (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues.* Bruxelles : De Boeck.

41. Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF, p. 109.

42. Mayen, P. *« Intégrer les savoirs à l'action. »* dans Perrenoud, P, Altet, M, Lessard, C et Paquay, L. (2008) *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience.* Bruxelles : De Boeck Supérieur

43. Meirieu, Ph. (1989). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe ?* (Vol. 1, 3e éd.). Lyon : Chronique sociale.

44. Meirieu, Ph. (1989). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe :*'(Vol. 2, 5e éd.). Lyon : Chronique sociale.

45. Mercier, A. (2000), *Des enseignants de mathématiques en formation professionnelle font l'analyse didactique de leur pratique*, Paris, L'Harmattan.

46. Mingat, A. (2003), *Questions de gestion de l'éducation dans les pays d'Afrique sub-saharienne, diagnostic et perspectives d'amélioration dans le contexte de l'initiative*

accélérée pour la scolarisation primaire universelle, PSAST/AFTHD, Banque mondiale, p. 4.

47. Morandi, F. (1997-2), *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan

48. Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.

49. Orly, P. (2008). *Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle* (Mémoire HDR) Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.

50. Paquay, L., Altet, M, Charlier, É et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

51. Pastré P., Bouthier D., Samurcay R., (1995), *Le Développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle*, Education permanente.

52. Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris : PUF.

53. Paul Orly. *Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle.. Education*. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2008.

54. Peretti, J-M. (2001*). Dictionnaire des ressources humaines*. Paris : Vuibert.

55. Perrenoud, P. (1982). *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation*. Educations et recherche : Zurich.

56. Rabardel, P. (1995). *Les hommes & les technologies : approche cognitive des instruments contemporains.* Université de Paris : Paris.Université de Paris. Paris.

57. Rabardel, P, Pastré, P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception.* Toulouse, Octarès.

58. Rabardel, P. (2005). *Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir*. In P. Rabardel & P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 11-30). Toulouse : Octarès.

59. Rogalski, J. Et Samurçay, R. (1994). *Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation professionnelle de haut niveau*. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 35-71). Grenoble : La pensée sauvage.

60. Roegiers, X. (2001). *La Pédagogie de l'intégration. Bruxelles* : De Boeck.

61. Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris : PUF.

62. Samurçay, R., Rabardel, P. (2004), *«Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences»*, in R. Samurçay, P. Pastré (dirr.), Recherches et pratiques en didactique professionnelle, Toulouse, Octarès.

63. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner, towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.

64. Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Editions Logiques.

65. Schwartz, B. (1977). *Une autre école.* Paris : Flammarion.

66. Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N (1990). *Focus groups: theory and practice. Applied social research for a series*, Vol. 20. Sage Publications.

67. Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1999). *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. Sociologie et société, 23 (1), 55-70.

68. Thevenot L. (1999). *L'action comme engagement*. *In Séminaire du* CRF (coord. Barbier, J-M.). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, p 213-238.

69. Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique.* Montréal (Québec) : Éditions Multiformes.

70. Van Der Maren J-M. (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : De Boeck.

71. Vermeersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation.* Paris, ESF.

72. Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Rennes, France : PUR.

73. Vincent, F. (1980). *Formations par alternance la fonction des tuteurs dans les entreprises* (Mémoire pour le diplôme d'études supérieures spécialisées de Formation permanente). Université de Paris I.

74. Vygotsky L. S., in Vygotsky aujourd'hui, dir. Schneubly B., Bronckart J.-P., Paris-Genève, Delachaux et Niestlé, 1985.

75. Paloma-Wellesley (2011). *Travailler ensemble : Le guide Paloma-Wellesley d'évaluation participative de programme*, Toronto et Montréal : Paloma Foundation, Wellesley institute et Fondation J. Armand Bombardier, p. 79.

76. Wittorski, D. 2005. *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

77. Wittorski, R. (2007). *La professionnalisation et le développement professionnel*. Paris : l'Harmattan.

Articles

1. Ardoino, J et Mialaret, G. (1995) « l'intelligence de la complexité — Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques. » *Revue Cahiers de la recherche en éducation*, n°21, p. 203–219.
2. Belhocine, H. L'enseignement-apprentissage du français en Algérie dans le contexte de mondialisation. Cas des écoles supérieures d'ingénieurs. *Rencontre du Réseau International Éducation et Diversité* 2018. 3e RIED 2018, Jun 2018, Genève, Suisse.
3. Chartier, A-M. (1998). « l'expertise enseignante entre savoirs théoriques et savoirs pratiques », *Revue Recherche & formation*, n°27, p.67-82
4. Chopin, M. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 21, 53-71.
5. Courpasson, D et Livian Y-F. (1991). « Le développement récent de la notion de « compétence », Glissement sémantique ou idéologie ? », *Revue Gestion des ressources humaines*, n°1, p. 3-10.
6. Demil B., Lecocq X, Warnier V. (2007), « Le couple pratique-recherche. Divorce, mariage ou union libre ? », *Revue Française de Gestion*, 171, p 31-48
7. Dubar, C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 4, p. 505-529.
8. Fernand Dumont, Raisons communes, Montréal, Boréal, 1995, p. 100 ; et Entretien, dans Virtualités, vol. 2, no 6, août-septembre 1995, p. 20b. Cf. T.S. Eliot, « Cultural disintegration may ensue upon cultural specialization : and it is the most radical disintegration that a society can suffer », Notes towards the Definition of Culture, London, Faber and Faber, 1948, p. 26.
9. Fernagu-Oudet, S. 2004. « Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle ». *Revue Recherche et formation*, n° 46, p. 117-135
10. Forest, L. Et Lamarre, A. M. (2009). Accompagner des stagiaires : vers la maîtrise des compétences en enseignement. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
11. Gillet, G., Veyrac, H. & Fraysse, B. (2013). Orchestrations instrumentales pour l'appropriation d'artefacts professionnels. *Travail et Apprentissages*, 11, 87-109.
12. Hassani, Z., « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », *Insaniyat / إنسانيات* [En ligne], 60-61 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2016, consulté le 29 mars 2022.

13. Holgado, O. (2016). Former les formateurs de l'enseignement professionnel à l'analyse du travail en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 17, 17-35.

14. Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. Et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation,* 30(3), 667-696.

15. Kruger A. & Tomasello M. (1996). « Cultural learning and learning culture ». In D. Olson & N. Torrance (dir.). *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell, p. 369-387.

16. Lauder, W., Reynolds, W. Et Angus, N. (1999). Transfer of knowledge and skills: some implications for nursing and nurse education. Nurse education today, 19(6), 480-487.

17. Laroche H. (2007), « Les relations incertaines entre pratiques et enseignement dans le domaine de la gestion, *Revue Française de Gestion,* 178-79, p55-69

18. Leblanc, S. (2014) « Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle », *Revue Activités,*

19. Lefeuvre, G, Garcia, A et Namolovan, L. (2009). « Les indicateurs de développement professionnel », *Revue Recherche en éducation,* n°11, p. 277-314.

20. Leplat J. Hoc, J.-M. (1983), « Tâches et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive,* p. 49-63.

21. Malglaive, G, Weber, A. (1982) « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. », *Revue française de pédagogie*, n°61, p. 17-27.

22. Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliviera, A., Licee, V., et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la viséoscopie, Les dossiers des sciences de l'éducation, 14, pp. 61-75.

23. Marzano, R.J. (2003). What Works in Schools. Virginia: *ASCD Publication*.

24. Mayen P, et Lainé A. (2014). Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle. Dijon : Raison et Passions.

25. Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants. L'entrée par la didactique professionnelle. Dans P. Mayen et A. Laine (dir.), Apprendre à travailler avec le vivant. Dijon : Editions Raison et Passions.

26. Mayen, P. (2012). Des situations potentielles d'apprentissage dans l'évolution du travail d'enseignants. *Travail et Apprentissages,* 2(2), 144-160.

27. Moro, C (2001). « La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotskien », *Revue suisse des sciences de l'éducation,* n°47, p.493-512.

28. Moussaoui, A. (2001). Du danger et du terrain en Algérie. *Ethnologie française*, 31, 51-https://doi.org/10.3917/ethn.011.0051

29. Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). « Introduction. La Gestion de Classe : d'hier à Demain » *Revue des Sciences de l'Education,* 25 (3) : 451-466.

30. Pastré, P. (2004a). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 1-13). Toulouse : Octarès Éditions.

31. Pastré, P. (2007). « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante ». *Revue Recherche et formation,* n°56, p. 81-93.

32. Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 533–570.

33. Rabahi-Senouci, Z, et Benghabrit-Remaoun, N. (2014). « Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. » *Revue : Insaniyat*, n° 65-66, p. 259-280.

34. Raulin, D. (2006). De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 154, 6-6.

35. Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. Canadian Journal of Science, *Mathematics and technology Education*, 2(4), 505-528.

36. Roche, J. (1999). « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », *Revue Éducation Permanente*, n° 140, p. 35-49.

37. Rochex, J-Y (1997) « l'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle ». *Revue française de pédagogie*, n°120, p. 143-147.

38. Samurçay, R. Et Pastré, P. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : didactique professionnelle. In Y. Quéinnec (dir.), Actes du colloque *«Recherche et ergonomie»*. Toulouse : Université Toulouse-le-Mirail. Document accessible à l'adresse □http://www.ergonomieself.org□.

39. Schwartz, B. (1989). « Une nouvelle chance pour l'éducation permanente ». *Revue Éducation Permanente,* n°98, p.121-131.

40. Strauss S. (2005). « Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education ». In D. Pillemer & S. White (dir.), *Developmental psychology and social change*. New York : Cambridge university press, p. 368-388.

41. Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de

conclusion. *Activités* [En ligne], 11(2). Consulté le 18 mars 2022 sur le site de la revue activites http://activites.revues.org/969

42. Subedi, B. S. (2006). Cultural factors and beliefs influencing transfer of training. International journal of training and development, 10(2), 88-96.

43. Tounsi, M, « La scolarité obligatoire en Algérie : ambitions et défis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 73 | décembre 2016, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 29 mars 2021. URL : http://journals.openedition.org/ries/5601 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ries.5601

44. Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3(2008), 130-154.

45. Valérie Huard, « l'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation », *Savoirs* 2010/2 (n° 23), p. 73-94.

46. Vergnaud, G. (2002) Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance ; compétences complexes dans l'éducation et le travail. Bulletin de liaison n° 21 de l'association Chercheurs Toujours. Compte rendu de la conférence du 12 mars 2002 sur *les sciences cognitives : présentations* de Desclés J. P, Vergnaud. G et Changeux. J. P. P 4-10.

47. Vergnaud, G. (2008). « De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas ». *Revue Travail et Apprentissages*, n°1, p.51

48. Vergnaud, G. (1985). « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. », *Revue Psychologie française*, n°30, p. 245-252.

49. Vergnaud, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation » dans Barbier, J-M. (1996) Savoirs didactiques et savoirs d'action. Paris : PUF.

50. Vergnaud G. (2003) La conceptualisation clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. In Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. *Actes de la DESCO. CRDP de l'Académie de Versailles*, p 48-57.

51. Vergnaud, G. (2002). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. In J. Portugais (Ed.), La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. *Actes du colloque* GDM 2001 (p. 6-27).

Dictionnaires

1. Russ, J. (2003). *Dictionnaire de philosophie*. Paris: Bordas.

2. Hansen-Love, L. (2011*). La philosophie de A à Z*. Paris : Hatier.

3. Sabah, G. (2002). *Schéma, schème. Dans G. Tiberghien (Dir.) : Dictionnaire des sciences cognitives*. Paris, France : Armand Colin.
4. Muchielli, A. Et R. *Lexique des sciences sociales*, Paris, Éd. Soc. Fr., 1969, p. 51. La culture est l'ensemble des institutions et valeurs qui caractérisent une société humaine spécifique. In Charette, L. (1976). *L'idéologie dans l'éducation. Philosophiques*, 3(2), 289–297.

Thèses de doctorat

1. Moussaoui N, (2017) *Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie ? Thèse de doctorat en didactique du français*. Université d'Alger 02 (393 pages)
2. Moussay S. (2009) *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education non publiée. Montpellier 3 : Université Paul Valéry (286 pages).
3. Fatima Nekkal, (2015). *Mutations structurelles du système éducatif en Algérie et refondation économique. Education*. Université de Bourgogne. Français.
4. Sekrane, F-Z. (2013). *Le rôle des interactions verbales dans la production d'un texte explicatif en langue étrangère. Effet des compétences linguistiques et des connaissances sur le domaine*. Thèse EDAF (Dir. Denis Legros, Laboratoire chart, Université de Paris 8 et Atika Kara, ENS Bouzaréah, Alger).

Mémoires de Magister

1. Benaïcha, F-Z. (2008). Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension et la réécriture d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue. Mémoire de Magistère sous la direction de Denis Legros. Université de Mascara.
2. Ben Khaled, K. (2018). L'Autorité Éducative : entre représentations et pratiques effectives (cas des enseignants du cycle moyen de la Wilaya de Sétif). Mémoire de Magister sous la direction de ASSELAH-RAHAL Safia. Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah.
3. Saadi, M. (2018). L'enseignement-apprentissage de la gestion de classe : entre théorie et pratique. Mémoire de Magister sous la direction de Nabila Benhouhou. Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah.

Sitographie

1. Pastré, P. Mayen, P. Vergnaud, G, « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 20 juillet 2020 à 10h.06m Am.

Rapports

1. Transparency International. (2013). Rapport mondial sur la corruption : l'éducation (No 10). Earthscan by Routledge.https://images.transparencycdn.org/images/2013_GCR_Education_FR.pdf

Table des matières

DEDICACE ---------- **3**

REMERCIEMENTS ---------- **4**

RESUME ---------- **5**

ملخص ---------- **6**

SOMMAIRE ---------- **7**

LISTE DES TABLEAUX ---------- **8**

LISTE DES FIGURES ---------- **9**

INTRODUCTION GENERALE ---------- **10**

CHAPITRE I : CONTEXTE, MOTIVATIONS, QUESTIONNEMENTS ET POSITIONNEMENTS, THEORIQUE, ETHIQUE, METHODOLOGIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE ---------- **22**

CHAPITRE I : MOTIVATION, CONTEXTE, QUESTIONNEMENT : LA GENESE DE NOTRE RECHERCHE ---------- 23

I-1- Contexte, constats, motivations, et questionnements : la genèse de notre recherche 23

I-1-1. La suite de notre recherche de magister… ---------- 24

I-2. DU CONTEXTE AUX CONSTATS ---------- 25

I-2-1. Les difficultés rencontrées par les enseignants novices ---------- 25

1. 2. 2. Les savoirs expérientiels comme levier de développement professionnel ------- 25

I-3. Des constats à la problématique ---------- 26

I-4. Quels sont les objectifs de notre recherche ? ---------- 26

I-5. Les axes de recherche ---------- 27

I-6. Le positionnement théorique ---------- 27

I. 06. 01. Les éléments théoriques de la didactique professionnelle ---------- 27

I. 06. 01. 01. La didactique professionnelle, c'est quoi ? ---------- 28
I. 06. 01. 02. Les recoupements de la didactique professionnelle avec les champs qui la constituent ---------- 28
a) La didactique des disciplines ---------- 28
b) La psychologie développementale. ---------- 29
c) L'ergonomie ---------- 30
I. 06. 01. 03. L'objet de recherche de la didactique professionnelle ---------- 30
I. 06. 02. Les concepts fondamentaux en didactique professionnelle ---------- 32
I. 06. 02. 01. La théorie de la conceptualisation dans l'action ---------- 32
I. 06. 02. 02. Le schème d'action et les invariants opératoires ---------- 33
I. 06. 02. 03. Réussir et comprendre une action de travail ---------- 35
1. 06. 02. 04. La conceptualisation et l'agir intelligent ---------- 36
I. 06. 02. 05. La structure conceptuelle de la situation ---------- 37
I. 06. 02. 06. Les invariants opératoires et le développement professionnel ---------- 37
I. 06. 02. 07. La compétence ---------- 40
I. 06. 02. 07. 01. Compétences professionnelles et schèmes d'action ---------- 42
I. 06. 02. 07. 02. Le rôle de la théorie de la conceptualisation dans l'action dans la mise en place d'une compétence ---------- 43
I. 06. 02. 08. Tâche vs activité ---------- 47
I. 06. 02. 09. L'analyse du travail ---------- 47
I. 06. 02. 09. 01. La verbalisation ---------- 48
I. 06. 03. Schéma explicatif et récapitulatif de la didactique professionnelle ---------- 49
I-07. Positionnements épistémologique, méthodologique, éthique et théorique --------- 50
I-07-01. La posture épistémologique ---------- 50

I-07-01-01. Savoirs des enseignants, formation professionnelle des enseignants et didactique professionnelle---------- 51
I-07-01-02. Qu'est-ce que c'est que l'épistémologie ? ---------- 53
I. 07. 01. 03. Les savoirs d'expérience dans la formation des enseignants, épistémologie et validation des acquis. ---------- 54
I-07-01-04. L'épistémologie de la recherche et la didactique professionnelle ---------- 56
I. 07. 01. 05. Comment peuvent bien coexister dans une même personne un sujet connaissant et un sujet agissant ? ---------- 57
I-08. Le paradigme de la recherche ---------- 61
I-09. Considérations méthodologiques---------- 62
I-09-01. Une approche qualitative : une recherche expérientielle ---------- 64

CHAPITRE II : ELEMENTS THEORIQUES ET ETUDE DU CONTEXTE DE FORMATION ET DE TRAVAIL----------65

II. L'ETUDE DU CONTEXTE DE FORMATION ET DE TRAVAIL---------- 66
II- L'ETUDE DU CONTEXTE DE TRAVAIL ---------- 66
II-01. De l'importance de l'étude du contexte de travail---------- 66
II-02. Regard sur les situations de travail et leur importance dans la conception des dispositifs de formation professionnelle ---------- 67
II. 02. 01. La situation ---------- 67
II. 02. 01. 01. L'impact sur la formation---------- 68
II. 02. 02. Situations de travail et développement professionnel---------- 69
II. 02. 03. Le contexte de travail ---------- 71
II. 02. 04. De l'importance de l'analyse du contexte du travail---------- 72
II. 02. 04. 01. Les politiques éducatives ---------- 74
II. 02. 04. 02. Les facteurs idéologiques ---------- 75

II. 02. 04. 03. L'aspect économique---------- 76
II. 02. 04. 04. Les facteurs sociologiques ---------- 77
II. 02. 04. 04. 01. Le facteur social en didactique professionnelle ---------- 78
II. 03. Regard sur la formation des enseignants à l'ENS de Bouzaréah.---------- 80
II. 03. 01. La professionnalisation de l'enseignement ---------- 80
II. 03. 01. 01. La notion de professionnalisation---------- 81
II. 03. 01. 02. Un référentiel de compétences professionnelles des enseignants--------- 83
II. 03. 02. La formation des enseignants ---------- 90
II. 03. 02. 01. La formation des enseignants ---------- 90
II. 03. 02. 02. La formation des enseignants à l'ENS d'Alger ---------- 91
II. 03. 02. 02. 01. Les offres de formation ---------- 91
II. 03. 02. 02. 02. Les Missions de l'école ---------- 91
II. 03. 02. 02. 03. Organisation Pédagogique ---------- 93
II. 03. 02. 02. 04. La formation des enseignants ---------- 93
II. 03. 02. 02. 05. Sur le plan des connaissances : ---------- 94
II. 03. 02. 02. 06. Sur le plan du savoir-faire---------- 95
II. 03. 02. 02. 07. Quelques commentaires sur le plan de formation initiale---------- 96
II. 03. 02. 02. 08. La recherche scientifique---------- 97
II. 03. 02. 02. 09. Les laboratoires de recherche ---------- 97
II. 03. 02. 02. 10. La formation à la gestion de classe ---------- 98
II. 03. 02. 03. L'analyse du cours de la gestion de classe---------- 99
II. 03. 02. 03. 01. Les styles d'enseignant---------- 101
II. 03. 02. 04. Conclusion partielle ---------- 104
II. 03. 03. Le métier d'enseignant vu à travers la NAME (la nomenclature algérienne des métiers et des emplois) ---------- 105

II. 03. 03. 01. La NAME, définition et objectifs ---------- 106
II. 03. 03. 02. Le métier d'enseignant selon la NAME ---------- 106
II. 03. 04. CONCLUSION ---------- 107
II. 04. ÉLEMENTS CONTEXTUELS ET ANALYSE DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE ---------- 110
II. 04. 01. La présentation du guide de la recherche : les groupes de discussion ------- 111
II. 04. 02. Le déroulement de l'enquête et la collecte des données ---------- 112
II. 04. 03. L'organisation logistique des groupes de discussion ---------- 112
II. 04. 04. Présentation des questions ---------- 113
II. 04. 05. L'analyse des données recueillies ---------- 114
II. 04. 06. Les thématiques, les critères et les indicateurs de l'analyse et de l'interprétation des résultats ---------- 115
II. 05. L'ANALYSE ET L'INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES ---------- 120
II. 05. 01- L'organisation du système éducatif en Algérie ---------- 120
II. 05. 01. 01. L'importance de l'analyse du système éducatif algérien ---------- 120
II. 05. 01. 02. Autour du système éducatif algérien ---------- 122
II. 05. 01. 03. Le système éducatif algérien vu à travers nos informateurs ---------- 123
II. 05. 01. 04. Les causes du déclin du système éducatif algérien ---------- 125
II. 05. 02. Les missions de l'école au niveau secondaire ---------- 126
II. 05. 02. 01. Centration sur le secondaire avec les retombées des autres paliers sur ce dernier ---------- 132
II. 05. 02. 02. La place de l'enseignant dans le système éducatif algérien ---------- 133
II. 05. 02. 03. La place accordée par la Tutelle aux enseignants ---------- 134
II. 05. 02. 04. La place qu'occupe l'enseignant au sein de la société ---------- 135
II. 05. 02. 05. La place des apprenants ---------- 137
II. 05. 03. Les programmes et les contenus pédagogiques ---------- 140

II. 05. 03. 01. Le programme et les curricula ---------- 140

II. 05. 03. 02. Les programmes et méthodes d'enseignement du français au secondaire ---------- 143

II. 05. 04. L'organisation des structures éducatives et la gestion de la pédagogie ------ 148

II. 05. 04. 01. Le volet administratif ---------- 149

II. 05. 04. 02. Ressources et les moyens pédagogiques ---------- 150

II. 05. 05. Pour ne pas conclure : les causes du déclin du système éducatif algérien --- 151

II. 05. 06. Les partenaires de l'école ---------- 152

II. 05. 07. Des considérations externes ---------- 156

II. 05. 07. 01. Les considérations politiques ---------- 157

II. 05. 07. 01. 01. Aspects politiques et système éducatif ---------- 158

II. 05. 07. 01. 02. Impact sur l'aspect législatif ---------- 160

II. 05. 07. 02. Les considérations idéologiques ---------- 162

II. 05. 07. 03. Les considérations socio-économiques ---------- 165

II. 05. 07. 04. Considérations organisationnelles ---------- 168

II. 05. 07. 04. 01. L'organisation du travail à travers les différents paliers éducatifs --- 168

II. 05. 07. 04. 02. L'orientation des apprenants ---------- 169

II. 05. 07. 04. 03. L'attribution des classes et des niveaux ---------- 170

II. 05. 07. 04. 04. Uniforme et style vestimentaire des apprenants ---------- 171

II. 05. 07. 04. 05. Le renforcement de l'encadrement pédagogique des apprenants ---- 171

II. 06. Conclusion ---------- 172

CHAPITRE III : L'INGENIERIE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ANALYSE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET CONCEPTION DES CONTENUS DU COURS SUR LA GESTION DE CLASSE ---------- 174

PARTIE THEORIQUE. DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET CONCEPTION DES DISPOSITIFS DE FORMATION---------- 175
III. 01. La définition de la didactique professionnelle revisitée---------- 175
III. 02. Les préalables à la conception d'une formation professionnelle---------- 175
III. 03. Le rôle de la didactique professionnelle dans l'élaboration des dispositifs de formation professionnelle : considérations théoriques et méthodologiques ---------- 178
III. 04. Les concepts de la didactique professionnelle pour élaborer un dispositif de formation initiale professionnelle ---------- 179
III. 04. 01. La notion de situation ---------- 180
III. 05. Une double démarche pour la construction d'un module de formation--------- 182
III. 05. 01. L'analyse du travail : le point de départ---------- 183
III. 05. 02. L'analyse du travail ---------- 183
III. 05. 02. 01. Les catégories de l'analyse du travail en didactique professionnelle --- 184
III. 06. La didactique professionnelle et l'activité enseignante ---------- 185
III. 06. 01. Didactique professionnelle et activité d'enseignement ---------- 186
III. 06. 02. Une première approche de l'analyse de l'activité enseignante : conduire une classe ---------- 186
III. 06. 03. La tâche d'un enseignant ---------- 188
III. 06. 04. Activité enseignante et didactique professionnelle : l'analyse de la co-activité ---------- 189
III. 06. 05. L'analyse de l'activité enseignante en didactique professionnelle---------- 190
III. 06. 06. L'analyse du travail en formation professionnelle des enseignants--------- 190
III. 07. L'ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES ---------- 192
III. 07. 01. La démarche méthodologique ---------- 192
III. 07. 01. 01. L'outil d'investigation : l'entretien compréhensif ---------- 194

III. 07. 01. 02. L'étude du terrain et le choix de la population d'étude ---------- 195
III. 07. 01. 03. Présentation des questions de l'entretien---------- 197
III. 07. 01. 04. Les thématiques, les critères et les indicateurs de l'analyse et de l'interprétation des résultats---------- 198
III. 08. L'analyse et l'interprétation des données recueillies---------- 200
III. 08. 01. Thématique 01 : la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant ---------- 200
III. 08. 01. 01. Critère 01 : Autour de l'identité professionnelle ---------- 202
III. 08. 01. 01. 01. Indicateur 01 : Etude de l'évolution de la perception du métier d'enseignant entre son choix et son exercice et en relation avec l'identité professionnelle ---------- 202
III. 08. 01. 02. Critère 02 : Analyse des représentations ---------- 210
III. 08. 01. 02. 01. Indicateur 01 : les représentations sur le métier d'enseignant et leur appréhension ---------- 212
III. 08. 01. 02. 02. Indicateur 02 : les représentations sur l'enseignement en Algérie -- 215
III. 08. 01. 02. 03. Indicateur 03 : les représentations sur les apprenants ---------- 217
III. 08. 01. 02. 04. Indicateur 04 : étude des représentations freinant le développement et l'épanouissement de l'enseignant ---------- 220
III. 08. 01. 02. 05. Indicateur 05 : La gestion des représentations ---------- 225
III. 08. 02. Thématique 02 : L'organisation de l'activité de la gestion de classe ------- 228
III. 08. 02. 01. Critère 01 : analyse de l'activité de gestion de classe---------- 230
III. 08. 02. 01. 01. Indicateur 01. L'activité de gestion de classe. ---------- 232
III. 08. 02. 01. 01. 01. L'analyse de l'activité de gestion de classe de nos informateurs 235
III. 08. 02. 01. 02. Indicateur 02 : l'activité de gestion de classe : essai de définition-- 240

III. 08. 02. 02. Critère 02 : les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe ---------- 249
III. 08. 02. 02. 01. Indicateur 01 : les différents moments de la gestion de classe ------ 250
III. 08. 02. 02. 02. Indicateur 02 : Les composantes fonctionnelles de l'activité de gestion de classe ---------- 260
III. 08. 02. 02. 02. 01. La gestion du processus enseignement-apprentissage ---------- 272
III. 08. 02. 02. 02. 02. La gestion des moyens et des ressources pédagogiques -------- 284
III. 08. 02. 02. 02. 03. La gestion de l'espace ---------- 286
III. 08. 02. 02. 02. 04. La gestion du temps ---------- 289
III. 08. 02. 02. 02. 05. Les Sanctions et les punitions ---------- 293
III. 08. 02. 02. 02. 06. Les activités extrascolaires et les sorties pédagogiques --------- 295
III. 08. 02. 02. 02. 07. Le travail humanitaire et l'entrepreneuriat social ---------- 298
III. 08. 02. 02. 03. Indicateur 02 : difficultés et obstacles/leviers de l'activité de gestion de classe ---------- 303
III. 08. 02. 02. 04. Indicateur 03 : la conception de nouvelles pratiques : vers l'intégration de nouvelles compétences dans le portefeuille de compétences des enseignants de français du secondaire ---------- 306
III. 08. 03. LE PROCESSUS DEVELOPPEMENTAL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES ---- 306
III. 08. 03. 01. Critère 01 : le processus du développement des compétences professionnelles, cap sur l'expérience professionnelle. ---------- 306
III. 08. 03. 01. Environnement de travail et professionnalisation ---------- 306
III. 08. 03. 01. 01. Indicateurs 01 : Les différentes voies du développement professionnel ---------- 308
III. 08. 03. 01. 01. 01. Choix du métier et rapport au métier d'enseignant ---------- 308
III. 08. 03. 01. 01. 02. Échange entre pairs, entraide et partage d'expérience ---------- 309

III. 08. 03. 01. 01. 03. la réflexivité et l'intelligence au travail ---------- 312
III. 08. 03. 01. 02. Indicateur 02 : L'éthique et la déontologie du métier d'enseigner -- 316
III. 08. 04. Une séance de cours exemplaire, existe-t-elle ? ---------- 319
III. 08. 05. L'agir professionnel ---------- 320
III. 08. 06. CONCLUSION ---------- 322
III. 08. 07. La conception des contenus du cours ---------- 323
III. 08. 08. LA CONCEPTION DU COURS ---------- 327
COURS : LA GESTION DE CLASSE DESTINEE AUX ENSEIGNANTS STAGIAIRES DE FRANÇAIS. - 327
III. 08. 08. 01. Notes préliminaires ---------- 328
III. 08. 08. 02. Activité de gestion de classe et activité enseignante : les variables de Bru (2008) ---------- 329
III. 08. 08. 03. L'activité de gestion de classe : essai de définition ---------- 330
III. 08. 08. 03. 01. Les conditions de réussite de l'activité de gestion de classe. ------- 332
III. 08. 08. 03. 01. 01. L'enseignant ---------- 332
III. 08. 08. 04. L'identité professionnelle de l'enseignant et l'activité de gestion de classe ---------- 332
III. 08. 08. 04. La relation entre les composantes de l'identité professionnelle de l'enseignant et ---------- 334
III. 08. 08. 04. 01. La composante représentationnelle ---------- 334
III. 08. 08. 04. 02. La composante affective ---------- 335
III. 08. 08. 04. 03. La composante opératoire ---------- 336
III. 08. 08. 04. 03. 01. Les objets de savoir : objet d'intervention des enseignants ----- 337
III. 08. 08. 04. 03. 02. La gestion des représentations ---------- 337
III. 08. 08. 05. Les différents moments de la gestion de classe ---------- 339
III. 08. 08. 05. 01. Le début de l'année scolaire ---------- 340

III. 08. 08. 05. 02. La préparation psychologique ---------- 340
III. 08. 08. 05. 03. Le diagnostic de la situation de travail ---------- 341
III. 08. 08. 05. 04. L'établissement d'un règlement de travail ---------- 341
III. 08. 08. 05. 05. La période des devoirs et des compositions ---------- 342
III. 08. 08. 05. 06. La correction des examens ---------- 343
III. 08. 08. 06. Les composantes fonctionnelles de la gestion de classe. ---------- 343
III. 08. 08. 06. 01. La gestion des relations enseignant/enseignés ---------- 343
III. 08. 08. 06. 02. La gestion du processus d'enseignement-apprentissage ---------- 348
III. 08. 08. 06. 03. La gestion de l'espace classe ---------- 353
III. 08. 08. 06. 04. La gestion du temps ---------- 353
III. 08. 08. 06. 05. Sanctions et punitions ---------- 354
III. 08. 08. 06. 06.La prévention des dérégulations ---------- 355
III. 08. 08. 06. 07. Les activités extrascolaires et les sorties pédagogiques ---------- 358
III. 08. 08. 06. 08. Travail humanitaire, missions et finalités de l'Ecole et compétences sociales ---------- 358

CHAPITRE IV : CADRE EXPERIMENTAL ---------- 359

IV. 01. TRANSFERT DES COMPETENCES ET DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES ---------- 360
IV-02. Le contexte institutionnel ---------- 362
IV. 03. Les paradigmes de référence ---------- 363
IV. 04. Les modalités de formation ---------- 363
IV. 05. La question épistémologique ---------- 364
IV. 06. Le protocole expérimental ---------- 366
IV. 06. 01. La méthodologie adoptée ---------- 368
IV. 06. 01. 01. L'analyse de l'activité enseignante ---------- 368

IV. 06. 02. L'orientation des dispositifs développés par Vinatier ---------- 369
IV. 06. 03. Vers une articulation entre pratique-théorie-pratique (Altet, 1994) -------- 370
IV. 06. 04. Explication des trois dynamiques ---------- 371
IV. 06. 04. 01. La dynamique de l'activité productive ---------- 371
IV. 06. 04. 02. La dynamique de l'activité constructive ---------- 371
IV. 06. 04. 03. Reprise collective entre le chercheur et un groupe de professionnels -- 371
IV. 06. 05. Co-explicitation, réflexivité et développement du « sujet capable » (Rabardel, 2005) ---------- 372
IV. 07. Le choix des participants et le programme des journées consacrées à l'expérimentation ---------- 373
IV. 07. 01- L'analyse des besoins ---------- 374
IV. 07. 01. 01. La conceptualisation dans l'action ---------- 376
IV. 07. 01. 02. La dimension réflexive de la formation ---------- 376
IV. 07. 02. Le déroulement des séances d'expérimentation ---------- 378
IV. 08. L'analyse et l'interprétation des données recueillies ---------- 379
IV. 08. 01. Thématique 01 : l'identité professionnelle ---------- 379
IV. 08. 01. 01. Critère 01 : la composante représentationnelle ---------- 380
IV. 08. 01. 02. Critère 02 : la composante opératoire ---------- 387
IV. 08. 01. 03. Critère 03 : la composante affective ---------- 388
IV. 08. 02. Thématique 02 : l'analyse des besoins ---------- 391
IV. 08. 02. 01. Critère 01 : l'identification des besoins ---------- 391
IV. 08. 02. 02. Critère 02 : l'identification des obstacles et des difficultés ---------- 397
IV. 08. 03. Moment N° 02 : l'analyse des séances enregistrées ---------- 401
IV. 08. 03. 01. L'analyse de la séance 01 ---------- 401
IV. 08. 03. 01. 01. Le déroulement de la séance ---------- 401

IV. 08. 03. 01. 02. L'enclenchement de la situation-problème ---------- 403
IV. 08. 03. 01. 03. L'analyse de l'entretien après expérimentation ---------- 406
IV. 08. 03. 01. 04. Le débriefing des actions de l'enseignante ---------- 406
IV. 08. 03. 01. 05. De la réflexivité ---------- 411
IV. 08. 03. 01. 06. L'analyse d'autres concepts pragmatiques ---------- 413
IV. 08. 03. 01. 07. L'analyse des entretiens des apprenants ---------- 415
IV. 08. 03. 02. L'analyse de la séance 02 ---------- 419
IV. 08. 03. 02. 01. Le concept pragmatique propre à cet objet de relation de service -- 420
IV. 08. 03. 02. 02. L'analyse de l'entretien après expérimentation ---------- 425
IV. 08. 03. 03. L'analyse de la séance 03 ---------- 428
IV. 08. 03. 03. 01. L'analyse de l'entretien après expérimentation ---------- 431
IV. 08. 03. 03. 02. L'analyse des entretiens après expérimentation avec les apprenants ---------- 436
IV. 08. 03. 03. 03. Les représentations sur les études et le rapport au savoir ---------- 437
IV. 08. 03. 03. 04. Les représentations sur les langues étrangères ---------- 437
IV. 08. 03. 04. L'analyse de la séance 04 ---------- 438
IV. 08. 03. 04. 01. L'analyse de l'entretien après expérimentation ---------- 442
IV. 08. 03. 04. 02. L'analyse des entretiens menés auprès des apprenants ---------- 445
IV. 09. La discussion des résultats ---------- 446
IV. 10. CONCLUSION ---------- 452
CONCLUSION GENERALE ---------- 458
BIBLIOGRAPHIE ---------- 473
TABLE DES MATIÈRES ---------- 485