

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines
Bouzaréah – Alger

THÈSE DE DOCTORAT EN DIDACTIQUE DES LANGUES

**La construction de l'identité professionnelle des
enseignants de français en formation initiale à l'ENS de
Bouzaréah : entre représentations et compétences.**

Sous la direction de :
Mme Yasmine Atika KARA
Professeure (ENS Bouzaréah)

Présentée et soutenue par :
Mme Samira HANIECHE

Membres du Jury

Mme Nabila BENHOUEH, Professeure, ENS de Bouzaréah : Présidente.
Mme Yasmine Atika KARA, Professeure, ENS de Bouzaréah : Rapporteuse.
Mme Malika KEBBAS, Professeure, Université de Blida : Examinatrice.
Mme Nawel SACI, MCA, Université de Blida : Examinatrice.
Mme Assia BELGHEDDOUCHE, MCA, ENS de Bouzaréah : Examinatrice.
Mme Souhila BENZARROUG, MCA, ENS de Bouzaréah : Examinatrice.

Année universitaire : 2020/2021

REMERCIEMENTS

Cette recherche est le fruit d'une longue réflexion, d'efforts parsemés d'enthousiasme, de motivation mais aussi de doutes et d'incertitudes.

Je désire, avant tout, adresser mes remerciements les plus sincères à ma directrice de recherche le Professeure ATTIKA KARA pour ses conseils et ses fructueuses remarques qui ont orienté ma réflexion et enfin je remercierai mon amie Khadidja Lehmim pour le soutien qu'elle m'a apporté et pour ses minutieuses relectures. Mes remerciements vont aussi à Denis pour sa générosité et sa disponibilité et qui, en dépit des distances, a toujours su trouver les mots pour m'encourager à aller de l'avant.

Toute ma gratitude va aux enseignantes, maîtresses d'application et aux apprenants qui ont accepté ma présence dans leur classe et avec qui j'ai eu des échanges très enrichissants. Par la même occasion, je voudrais remercier les étudiantes stagiaires dont la contribution à ce travail a été une phase clé dans la réalisation de ce projet.

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour l'incalculable soutien qu'elle m'a apporté durant toutes ces années de labeur : toute ma gratitude va surtout à mes chers parents, qui m'ont inculqué le sens de l'effort et la vertu du travail, de l'abnégation et la rigueur que je tâcherai, à mon tour, de transmettre à ma fille à qui je souhaite une brillante réussite dans ses études.

Résumé :

Dans le cadre d'une expérimentation réalisée au sein de l'Ecole Normale Supérieure de lettres et sciences humaines d'Alger, conduite auprès de quarante étudiants inscrits en fin de cycle pour une licence d'enseignement moyen, nous avons interrogé le processus de la construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants.

Il s'agit dans ce travail de montrer que le processus de construction identitaire se construit sur la base des représentations associées « au métier d'enseignant » ainsi que les compétences professionnelles développées lors du stage pratique.

Pour ce faire, nous avons mené une recherche empirique et qualitative dans laquelle trois outils méthodologiques ont été mis en œuvre : une enquête par questionnaire visant à mettre à jour les représentations et la conception du métier d'enseignant, des entretiens d'auto confrontation permettant de dévoiler le regard porté par le stagiaire sur son intervention en classe, et enfin des synopsis des séances réalisées en classe pour analyser les compétences professionnelles développées en cours d'action.

Mots clés : formation initiale, identité professionnelle, représentations du métier d'enseignant, compétences professionnelles, action didactique conjointe, synopsis, entretiens d'auto confrontation.

ملخص:

في إطار تجربة أجريت في المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية بالجزائر العاصمة لدراسة عملية بناء الهوية المهنية لمعلمي المستقبل مع أربعين مكوّناً في الطور المتوسط مسجلاً في نهاية الدورة، حاولنا إظهار أن عملية بناء الهوية المهنية مبنية على أساس التصورات المرتبطة "بمهنة التدريس" وكذلك المهارات المهنية التي يتم تطويرها أثناء التربص العملي.

لهذا الغرض، أجرينا بحثاً تجريبياً ونوعياً تم فيه اللجوء إلى ثلاث أدوات منهجية: مسح استبيان لتحديد التصورات وتصميم مهنة التدريس لدى معلمي المستقبل، ومقابلات المواجهة الذاتية التي تتيح الفرصة للكشف عن وجهة نظر المتدرب لنشاطه في القسم، وأخيراً تحليل موجز لجلسات القسم لتحديد المهارات المهنية للمتربص المطورة أثناء التدريس.

الكلمات المفتاحية: التكوين الأولي، الهوية المهنية، تصور مهنة التدريس، العمل التعليمي المشترك، المهارات المهنية.

ومقابلات المواجهة، موجز لجلسات القسم

Abstract :

As part of an experiment carried out at the Ecole Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines of Algiers, conducted with forty students registered at the end of their cycle for a middle school license, we propose to question the process of the construction of the professional identity for future teachers.

In this thesis, we will try to show that the process of constructing an identity is built on the basis of the representations associated with "the teaching profession" as well as the professional skills developed during the practical training.

To do this, we conducted an empirical and qualitative research where three methodological tools were implemented: a questionnaire survey to update the representations and the design of the teaching profession, self-confrontation interviews allowing to unveil the trainee's view of his activity in class, and finally an analysis of the synopsis of classroom sessions to identify the professional skills developed in the course of action.

Key words: initial training, professional identity, representations of the teaching profession, joint didactic action, professional skills.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CNRSE	Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif.
ENS	Ecole Normale Supérieure.
ENSET	Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique.
IPN	Institut Pédagogique National.
ITE	Institut Technologique de l'Éducation.
MEF	Maître d'Enseignement Fondamental.
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale.
PEF	Professeur de l'Enseignement Fondamental.
PEP	Professeurs de l'Enseignement Primaire.
PES	Professeur de l'Enseignement Secondaire.
PET	Professeur d'Enseignement Technique.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
FAD	Formation à distance.
FSP	Fond de Solidarité Prioritaire.

SOMMAIRE

Introduction.

Partie I. Contexte de la recherche.

Chapitre 1. État des lieux de la formation des enseignants en Algérie.

1. Qu'est ce que la formation ?
2. Formation initiale des enseignants de langue française.
 - 2.1. Contenu de la formation initiale des enseignants.
 - 2.2. Stage pratique.
3. Formation continue des enseignants de langue française.
4. Amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de langue française : le projet FSP.

Chapitre 2. La professionnalisation du métier d'enseignant.

1. Qu'est ce que la professionnalisation ?
 - 1.1. Distinction "professionnalité" et "professionnisme".
2. Caractéristiques de la professionnalisation.
 - 2.1. Professionnalisation de la formation.
 - 2.2. Professionnalisation des personnes.
 - 2.3. Professionnalisation des savoirs.
3. Evolution des formes de professionnalité.
4. Quelles compétences professionnelles pour l'enseignant algérien ?

Partie II. Ancrage théorique et définition des concepts clés.

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire.

1. Qu'est ce qu'une identité ?
2. L'identité professionnelle.
 - 2.1. Recherches privilégiant les dimensions personnelle, historique et subjective.
 - 2.2. Recherches privilégiant la dimension sociale.
 - 2.3. Recherches s'inscrivant dans une dimension interactionniste.
3. Poids des représentations dans la construction identitaire.
4. Compétences professionnelles et construction identitaire.
5. Compétences professionnelles et cadre didactique.

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles.

1. Concepts pour l'analyse de l'action du professeur.
 - 1.1. L'action didactique.
 - 1.2. La relation didactique : transactions professeur/élèves.
 - 1.3. Le contrat didactique.
 - 1.4. Le milieu didactique.
 - 1.5. Le jeu didactique.
 - 1.6. Les jeux d'apprentissage.
2. Le triplet de genèse, outil d'analyse des compétences professionnelles.
 - 2.1. La topogenèse.
 - 2.2. La chronogenèse.
 - 2.3. La mésogenèse.

Partie III. Cadre méthodologique et analyse empirique.

Chapitre 1. Recueil et traitement des données.

1. L'enquête par questionnaire.
 - 1.1. Descriptif et objectif du questionnaire.
 - 1.2. Présentation de l'outil d'analyse.
2. L'entretien d'auto confrontation.
 - 1.1. Recueil des données.
 - 1.2. Transcription des données.
 - 1.3. Analyse des données.
3. Les séquences de classe filmées.
 - 3.1. Qu'est ce qu'un synopsis ?
 - 3.2. Le triplet de genèse : outil d'analyse de séquences de classe filmées.

Chapitre 2. Analyse des données recueillies.

1. Résultats de l'enquête par questionnaire.
 - 1.1. La motivation pour le métier d'enseignant.
 - 1.2. Les représentations sur le métier d'enseignant.
 - 1.3. La complexité du métier d'enseignant.
 - 1.4. Le stage pratique.
 - 1.5. La formation initiale.
2. Analyse des entretiens d'auto confrontation.
 - 2.1. L'image de soi.
 - 2.2. L'acte pédagogique.
 - 2.3. Le poids du prescriptif.

- 2.3. La gestion du stress.
- 2.4. La gestion du groupe classe.
- 2.6. La gestion du temps.
- 2.7. La gestion de l'espace.
- 3. Analyse des synopsis des séances filmées.
 - 3.1. Présentation des synopsis des séances filmées.
 - 3.2. Analyse des données du triplet de genèse.

Conclusion.

Bibliographie.

Annexes.

INTRODUCTION

La généralisation et la massification de l'éducation en Algérie ainsi que l'évolution rapide de la société post-moderne ont engendré des modifications fondamentales dans l'ergonomie du métier d'enseignant : l'acte d'enseigner ne repose plus sur la simple vocation, et "enseigner" est devenu un métier qui s'apprend dans des institutions universitaires.

Nul ne peut nier que l'enseignement est un métier complexe qui dépasse de loin la seule transmission du savoir : l'enseignant suscite l'intérêt, conduit le groupe classe, individualise les enseignements, évalue les aptitudes des élèves, etc. En effet, les tâches de l'enseignant se complexifient et le contexte de l'exercice de ce métier n'est plus le même : les groupes/classes sont hétérogènes et les élèves sont différents de ceux d'il y a vingt ans, le savoir évolue à un rythme rapide, les problèmes de discipline se multiplient. Face à ces difficultés, le charisme seul ou le savoir savant de l'enseignant ne lui suffisent plus pour mener à bien cette mission. Dans de telles conditions, rien n'est laissé aux aléas du hasard ou à la vocation pédagogique, et l'enseignant est formé afin d'être capable d'assumer pleinement son rôle et aussi faire face aux difficultés rencontrées au quotidien dans l'exercice de son métier.

L'efficacité de l'action éducative dépend donc du niveau de qualification de l'enseignant et il est évident que la formation des enseignants, sur laquelle repose le succès ou l'échec du système scolaire, suscite un grand intérêt. A ce propos, Jacques Delors affirme que « *si le premier maître que rencontre un enfant ou un adulte est insuffisamment formé et peu motivé, ce sont les fondations mêmes sur lesquelles se construisent leurs apprentissages à venir qui manqueront de solidité* » (1996, p.164). En effet, la formation, qu'elle soit initiale ou continue, constitue un élément primordial pour développer l'éducation et en faire un facteur de progrès matériel, social et culturel.

Au cours de ces dernières années, de nombreux pays se sont penchés sur l'amélioration de leur dispositif de formation : les curricula sont désormais conçus selon l'approche par compétences, les stages professionnels se multiplient, un fort volume horaire de formation pratique est exigé, par exemple au Canada, au moins 700 heures de stage sont réparties sur les quatre années de formation universitaire, des

conseillers pédagogiques accompagnent les stagiaires et assurent leur insertion professionnelle, les référentiels de compétences sont formulés en termes de compétences professionnelles (9 compétences pour la Communauté Française de Belgique, 10 pour la France et 12 pour le Québec), la pratique réflexive et le développement professionnel sont devenus des concepts fondamentaux dans le monde de la formation des enseignants.

Par ailleurs, nous constatons une forte volonté de mettre l'accent sur une véritable professionnalisation du métier d'enseignant (Altet, 1994) et ce, en définissant les compétences liées à cette profession afin de les intégrer judicieusement aux processus de formations initiale et continue. Les politiques de formation des enseignants mises en place depuis la fin des années 1980 se sont organisées, dans la plupart des pays européens, autour du concept de professionnalisation, qui constitue selon Perrenoud « *une capacité de construire sa propre pratique, ses propres méthodes, [...] elle ne peut se développer que sur le terrain, au contact des élèves et d'enseignants plus expérimentés* ». (1993, p 57). En effet, en s'inscrivant dans cette démarche de professionnalisation de l'enseignant, il est légitime de s'interroger sur la question de l'identité professionnelle : que signifie aujourd'hui enseigner et être enseignant ?

Cette question s'impose vu que l'enseignant a été confronté ces dernières décennies à de nombreux bouleversements ayant provoqué une véritable révolution dans l'ergonomie du métier d'enseignant. Quand nous observons l'hétérogénéité du niveau des élèves, la complexification des finalités éducatives, le rôle de l'enseignant (Tardif & Lessard, 1999), le renouvellement rapide des savoirs (Perrenoud, 1993), la remise en cause de la légitimité et de l'autorité des enseignants (Robbes, 2010), la dévalorisation de leur statut social (Chapoulie, 1974), nous ne pouvons qu'interroger l'impact de toutes ces mutations sur l'identité professionnelle de l'enseignant, en général, et du futur enseignant en particulier.

Dans la littérature de la recherche, la question de l'identité professionnelle a été souvent analysée d'un point de vue psychologique, sociologique, ergonomique ou biographique, négligeant ainsi le contexte d'activité de l'enseignant, à savoir le cadre didactique. En effet, cet aspect primordial du métier nous interpelle : l'activité de

l'enseignant est peu étudiée pour elle-même en comparaison avec le nombre de travaux portant sur les élèves en situation d'apprentissage. Souvent même, lorsqu'elle est prise en compte, l'activité de l'enseignant n'est étudiée qu'en tant qu'un élément médiateur dans l'activité des élèves. Pour cela, nous veillerons à mettre l'accent sur l'aspect didactique qui se manifeste à travers l'intervention de l'enseignant dans l'action d'enseignement-apprentissage.

L'objet de notre recherche s'inscrit donc dans cette perspective et vise l'analyse de la construction de l'identité professionnelle d'un groupe de futurs enseignants en formation initiale. Nous avons choisi d'aborder cette problématique vu que nous n'avons pas trouvé de travaux algériens ayant porté sur ce sujet au niveau du CERIST¹.

De plus, notre intérêt pour la formation, nourri par l'importance que nous portons à la professionnalisation du métier d'enseignant, nous a motivée pour entreprendre une recherche sur ce thème. Aussi, en tant qu'enseignante-formatrice à l'ENS de Bouzaréah à Alger, nous avons fait le choix de ce groupe de formés en raison du contact permanent que nous avons avec ce public.

Dans ce travail de recherche, notre principale préoccupation est de comprendre comment le futur enseignant de français en Algérie se construit en tant que tel ? Quels indicateurs définissent la construction identitaire avant et après la réalisation de l'activité didactique en classe ?

En marge de ces questions viennent se greffer d'autres interrogations auxquelles nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponses :

- Quelles sont les représentations que les futurs enseignants se construisent du métier auquel ils se prédestinent ?
- Quel est l'impact du stage pratique sur leur identité professionnelle ?

¹CERIST : le Centre de recherche sur l'information scientifique et technique est un établissement public algérien à caractère scientifique et technologique sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Il a pour mission principale de mener toute recherche relative à la création, à la mise en place et au développement d'un système national d'information scientifique et technique.

- Quelles sont les compétences professionnelles développées en période de stage?
- Comment peut-on tirer profit de l'analyse du processus identitaire pour améliorer la formation initiale des enseignants ?

Partant de l'idée que « *l'identité professionnelle 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, Anadón et Chevrier, 2007, p. 14), nous supposons que le stage pratique constitue une étape cruciale de la formation en ce sens que c'est lors du stage pratique que surviennent chez le stagiaire des modifications dans ses représentations du métier. Ce qui permet l'amorce de la construction de son identité professionnelle.

Pour vérifier cette hypothèse, nous effectuons d'abord une analyse des représentations avant et après le stage pratique pour saisir le noyau commun des éléments représentationnels liés à la conception du métier chez ces futurs enseignants.

Puis, nous tentons d'appréhender la construction de l'identité professionnelle dans sa dimension individuelle en accordant la possibilité à l'enseignant stagiaire d'analyser et de commenter son intervention en classe. Notre objectif est de voir quelles appréciations il porte sur lui-même en tant qu'enseignant.

Par ailleurs, la conduite d'un travail de recherche sur le métier d'enseignant nécessite une approche pluridisciplinaire en se référant à la psychologie ergonomique, à la didactique de la discipline, à la didactique professionnelle dont l'objet d'étude est « *l'analyse du travail en vue de la formation* » (Savoyant, 2006, p. 127). En effet, la didactique professionnelle a pour objet d'étude les processus et les conditions de la construction et du développement des compétences et de l'identité professionnelles dans le but de les améliorer. (Pastré, 1992 ; Pastré, Samurçay et Bouthier, 1995). Et, quand nous savons que l'un des objectifs assignés au stage pratique, organisé en dernière année du cursus en formation initiale, est de développer l'identité professionnelle du futur enseignant, nous nous intéresserons davantage aux compétences professionnelles développées durant cette période.

C'est à ce niveau que nous situons notre deuxième hypothèse, liée à l'activité du sujet, en ce sens que le stagiaire est lui-même considéré comme sujet. Nous supposons que l'activité du futur enseignant au début de l'exercice du métier pourrait contribuer à construire son identité professionnelle et cela à travers le développement des compétences professionnelles.

Pour ce faire, nous avons adopté une démarche qualitative. L'analyse de contenu des entretiens d'auto confrontation que nous avons enregistrés auprès d'un groupe très restreint d'informateurs ayant accepté de se laisser filmer en classe lors du stage pratique, nous permettra de relever le regard que le futur enseignant porte sur son activité en classe. De ce fait, l'analyse des compétences professionnelles développées par le stagiaire en situation de classe et les représentations qu'il se construit au cours de sa formation, peuvent être des indicateurs de sa construction identitaire en tant qu'enseignant. Ce qui pourrait nous ouvrir des pistes de travail pour agir sur la formation initiale.

Trois grandes parties, subdivisées en chapitres, constitueront ce travail. Dans la première partie réservée à la présentation du contexte de la recherche, nous ferons un état des lieux de la formation des enseignants en Algérie à travers une brève rétrospective allant de l'indépendance à nos jours. Cet état des lieux apportera un certain éclairage sur l'évolution du dispositif de formation et son orientation vers la professionnalisation. Dans le deuxième chapitre, il sera question de la présentation de la professionnalisation. En définissant ce concept ainsi que celui de profession, professionnalisme et professionnalité, nous préciserons ce que pourrait être les compétences d'un professionnel de l'enseignement. Ainsi, nous tenterons d'apporter un éclairage qui nous permettra de situer le concept de la professionnalisation dans le contexte de la formation des enseignants à travers une lecture analytique du référentiel des compétences professionnelles appliqué à l'ENS d'Alger.

La deuxième partie, consacrée à l'ancrage théorique sur lequel nous nous appuyons dans notre recherche, est structurée en deux chapitres. Dans le premier, nous présenterons les notions d'identité, d'identité professionnelle et nous montrerons le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans la définition de

l'identité professionnelle des enseignants. Nous tenterons alors de clarifier, à partir d'auteurs de références, les notions de représentations (Abric, 1988, Blin, 1997) et de compétences professionnelles (Wittorski, 2010 ; Jorro, 2002).

Dans le deuxième chapitre, nous exposerons le cadre théorique nous permettant d'analyser d'un point de vue didactique les compétences professionnelles des futurs enseignants. Pour analyser les compétences professionnelles développées par les stagiaires en classe, nous sommes partie du postulat que l'action de l'enseignant ne peut être traitée indépendamment de celle des apprenants ni de l'enjeu du savoir. Ce qui nous oriente vers la théorie de l'action conjointe de Sensevy et Mercier (2007). Cette théorie présente l'avantage d'avoir été élaborée pour étudier les situations de classe. Afin de saisir la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007), nous définirons les concepts clés sur lesquels repose cette théorie.

Dans un premier temps seront définies les notions d'action didactique, de transactions didactiques, du contrat didactique, du jeu didactique, des milieux didactiques, des jeux d'apprentissage. Dans un second temps, nous présenterons le triplet des genèses. Développé initialement en didactiques des mathématiques, et réinvesti en didactique des langues, cet outil nous permettra d'analyser les compétences professionnelles des futurs enseignants développées conjointement grâce à un ensemble de descripteurs qui permet de rendre compte de l'action de l'enseignant dans la classe : topogenèse, chronogenèse et mésogenèse. (Sensevy, 2011; Sensevy & Mercier, 2007; Sensevy & Mercier, 2006).

La topogenèse sera appréhendée à partir de l'analyse des positions et des mouvements des acteurs didactiques. La chronogenèse sera abordée à travers les notions de temps didactique, chronologique et a-didactique. Quant à la mésogenèse, elle sera analysée à partir des notions du langage, de l'interaction verbale et de proxémique.

La troisième partie de ce travail, consacrée exclusivement au cadre méthodologique est subdivisée en deux chapitres. Dans le premier, nous présentons notre démarche méthodologique en décrivant les différentes étapes qui jalonnent cette recherche depuis la constitution du corpus étudié jusqu'à la phase de traitement et d'analyse des

données recueillies sur le terrain. Le second chapitre constitue le cœur de l'analyse des résultats de notre démarche d'investigation. En effet, nous recueillerons d'abord les représentations élaborées par les futurs enseignants du métier qu'ils ont choisi au moyen d'une enquête exploratoire. À cet effet, les stagiaires ont été sollicités pour répondre à des questions ouvertes avant même d'effectuer le stage pratique, puis le même questionnaire leur a été proposé une seconde fois après le retour du stage. Cela nous permettra de mieux suivre l'évolution de leurs représentations après leur première expérience sur le terrain.

Ensuite, nous exploiterons les données qualitatives issues des entretiens d'auto confrontation (Clot, 2005 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004) que nous avons réalisés avec un groupe restreint d'étudiants pour saisir la perception des stagiaires quant à leurs performances en situation d'enseignement. À noter que l'attitude et la façon dont les stagiaires se sont exprimés laissent émerger leur processus de construction identitaire en dévoilant la manière dont se fait le passage de la posture d'étudiant à la posture d'enseignant.

Puis, nous présenterons les cinq synopsis des séances enregistrées en vue d'analyser les compétences professionnelles développées par les enseignants stagiaires au cours de l'activité didactique au moyen d'outils issus de la théorie de l'action conjointe, notamment le triplet de genèse.

Il s'agit de définir d'abord la notion de synopsis et d'explicitier les items sur lesquels a été fondée la conception des grilles d'analyse. Pour les critères de la topogenèse, les positions et les mouvements des enseignants ont été évaluées en temps cumulés ; quant aux critères de la chronogenèse, les temps chronologique et didactique durant lesquels les enseignants stagiaires ont agi par rapport aux élèves ont été quantifiés en temps cumulés. Enfin, pour les critères de la mésogenèse, les prises de parole des enseignants durant l'interaction verbale ont été estimées en temps cumulés du temps de l'activité.

Nous tirerons, au moyen des résultats découlant du relevé des données analysées, des conclusions qui, à leur tour, nous permettront un bref retour sur l'essentiel des réponses à nos questions de recherche et donneront lieu à des propositions

d'amélioration du dispositif de formation initiale en particulier et de l'enseignement du français langue étrangère en général.

Enfin, les documents exploités : questionnaire adressé aux futurs enseignants en deux parties distinctes, verbatim des auto confrontation des stagiaires, transcription des séances filmées, synopsis des séances réalisées par les étudiantes stagiaires seront classés en annexes pour une meilleure commodité de lecture de ce présent travail.

PREMIERE PARTIE

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1

ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ALGERIE

Depuis l'indépendance, le développement du secteur de l'éducation nationale a été l'une des préoccupations majeures des décideurs politiques en matière d'éducation en Algérie. En effet, une part importante des ressources humaines et matérielles du pays a été consacrée au développement de ce secteur.

Ainsi, après plus de quarante ans d'efforts intenses, l'Algérie a non seulement rattrapé ses retards hérités de la colonisation, en matière de scolarisation, mais elle a également pu faire face à une forte demande d'instruction qui est exprimée depuis l'indépendance. Selon des statistiques ministérielles, l'Algérie a réalisé un développement quantitatif dans ce domaine avec un taux de scolarisation estimé à 97% des élèves âgés de 6 ans en ce début du 21^{ème} siècle (MEN, 2005). Cependant ce développement quantitatif, réalisé dans un contexte marqué, à la fois, par une explosion démographique et le choix d'un projet éducatif d'essence démocratique, a été confronté à des insuffisances et des dysfonctionnements qui ont eu un impact sur la qualité des enseignements dispensés ainsi que sur le rendement du système éducatif dans son ensemble.

Le malaise de l'école, son inadaptation aux besoins des élèves et de la société, l'échec scolaire, le niveau de qualification des enseignants ont fait souvent l'objet de nombreuses critiques et d'une contestation sociale d'une part, et d'autre part, les nouveaux enjeux socio-économiques marqués essentiellement par le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et l'émergence de la mondialisation ont imposé le renouvellement du système éducatif en introduisant de nouvelles mesures pour répondre à une demande sociale exigeant un niveau de qualification de plus en plus élevé.

Dans ce contexte, l'ex-Président de la République algérienne, Abdelaziz Bouteflika, a souligné, lors de son allocution prononcée à l'occasion de l'installation de la Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif (CNRSE), l'importance accordée au statut de l'enseignant, considéré comme la pierre angulaire du système éducatif.

« Tout l'édifice que vous allez bâtir repose, on ne le soulignera jamais assez, sur l'enseignant, le maître; il faut appeler les choses par leur nom. L'enseignant occupe une place centrale dans le système éducatif. Il y joue un rôle majeur, irremplaçable. La qualité de l'enseignement dispensé et le niveau de la formation dépendent avant tout de la compétence des enseignants, du sens de leurs responsabilités ainsi que de leurs qualités humaines et pédagogiques [...] Aussi, une attention particulière devra être accordée aux critères de recrutement des futurs enseignants, à leur formation initiale et à leur perfectionnement professionnel continu.»²

En effet, de la classe élémentaire à l'enseignement supérieur, l'enseignant, chargé à la fois d'instruire et d'éduquer les jeunes générations, fait face à une demande sociale exigeant du système éducatif, une grande efficacité. Sa mission première est d'éveiller chez les enfants et les adolescents le goût du savoir et de les accompagner dans leurs apprentissages. Il aide ses apprenants à construire et approfondir leurs connaissances tout au long de leur parcours allant des savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul) à la spécialisation disciplinaire (lettres, sciences, droit, etc.). Contribuer au développement de leurs capacités de raisonnement et d'analyse, d'expression personnelle écrite et orale ; leur permettre d'acquérir des méthodes de travail fait aussi partie de sa mission. Ajoutons à cela l'évaluation que l'enseignant pratique de manière régulière afin d'apprécier l'état des savoirs construits et la capacité de l'élève de les mettre en œuvre.

Par ailleurs, et en sa qualité d'adulte référent, l'enseignant participe d'une manière active à la socialisation des élèves et à la formation des futurs citoyens. Il est tenu d'inculquer les valeurs et les principes fondamentaux de la vie en société qui contribueront à la bonne citoyenneté. Parfois, l'enseignant peut être amené à suppléer les familles dans son rôle social, psychologique et éducatif.

²Extrait de l'Allocution prononcée le 13 mai 2000 au Palais des Nations (Alger) à l'occasion de l'installation de la CNRSE, p:13-14. Source : www.elmouradia.dz. Site consulté le 31-07-2012.

Ceci nous conduit à conclure que le métier d'enseignant exige une formation de base très solide et un suivi permanent. Autrement dit, la réussite de cette mission est entièrement liée à la qualité de l'enseignement et, en partie, à la formation de l'enseignant. À ce propos, le professeur Abdellatif Baba Ahmed, ex-ministre de l'Education Nationale, affirme que « *le meilleur des programmes d'enseignement et d'éducation mis entre les mains d'un enseignant non formé professionnellement ne peut être voué qu'à l'échec* »³

Il est clair que l'efficacité et la portée de l'action de l'enseignant, du traitement auquel il soumet ses élèves, sont liées à la formation qu'il a reçue, à l'expérience qu'il a acquise, aux possibilités de perfectionnement continu qui lui sont offertes. Face à ce défi, il devient évident qu'une attention particulière doit être accordée à la formation des enseignants. Cette formation, qu'elle soit initiale ou continue, contribue au développement de l'éducation et constitue un facteur de progrès matériel, social et culturel. Rappelons à ce propos Gérard Vigner, pour qui : « *des enseignants faiblement qualifiés, mais aussi peu motivés, peu ou mal appuyés dans leur action quotidienne, risquent de dispenser une formation de qualité insuffisante* ». (1991, p.23).

Compte tenu de ce contexte marqué par les différentes mutations qu'a connues le système éducatif algérien, nous examinons dans ce qui suit l'évolution des formations initiale et continue qui se sont succédé depuis l'indépendance à nos jours. Nous abordons également les conditions de recrutement pour mieux comprendre leurs effets sur la professionnalité du corps enseignant. Pour commencer, il est nécessaire de définir la formation.

1. Qu'est ce que la formation ?

D'un point de vue général, former une personne veut dire la préparer à telle ou telle fonction sociale. Parmi les nombreuses définitions du mot "formation" qu'offrent les dictionnaires et les chercheurs en didactiques, nous avons retenu les suivantes :

³Educ recherche. *Revue de la Recherche en Education*, INRE, Algérie. N° 5, 2012, p : 3

Selon Holec et Porcher la formation est « *la préparation (à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction). C'est l'action par laquelle on donne à un individu les qualifications dont il va avoir besoin pour exercer les fonctions auxquelles il se prépare* ». (1988, p.90). Nous constatons ici que le terme formation renvoie surtout au dispositif, aux moyens mis en œuvre pour former des individus.

Quant à Galisson et Puren, ils conçoivent la formation comme « *un processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoir-être (attitudes, comportements) mise en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage)* » (1999, p.120).

De la lecture de ces définitions, nous relevons l'idée fondamentale que la formation constitue non seulement une acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais aussi un perfectionnement continu de la personne formée. Michel Fabre souligne que : « *la formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à ses apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être* ». (1992, p.122). En effet, dans le contexte de l'enseignement, la formation doit avoir un rôle dans le développement progressif de l'individu et notamment dans la construction de son identité professionnelle. Idée clef qui sera développée dans le cadre de cette recherche.

Dans le même ordre d'idées, Holec et Porcher distinguent le volet théorique ou académique de la formation, c'est-à-dire « *les savoirs que l'intéressé doit impérativement posséder pour atteindre la compétence visée* » du volet professionnel, dit aussi *formation finalisée*, qui renvoie à « *l'ensemble des savoir-faire particuliers qui permettent de s'adapter au domaine professionnel auquel on se destine* ». Pour ces spécialistes, la formation des enseignants comme toute autre formation doit mettre en place *une alternance* ou une succession de « *séquences d'opérations sur le terrain* » - qui s'apparente à la formation professionnelle - et de « *séquences de formation reçues* » qui correspondent à la formation académique. (1988, p. 90).

2. Formation initiale des enseignants algériens de langue française

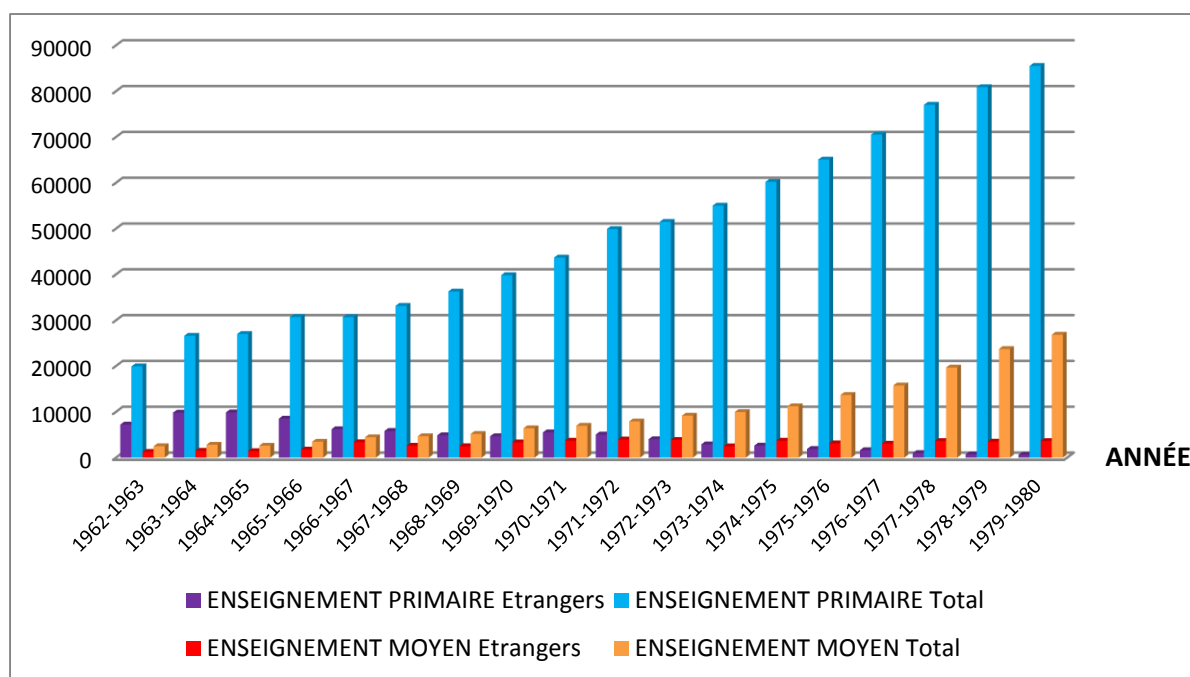
Après l'indépendance, l'Algérie a adopté une politique de l'algérianisation de l'encadrement et du corps enseignant. Afin d'assurer sa propre autonomie, le pays s'est astreint à former, dans un délai très court, des cadres et des enseignants algériens pour remplacer les 17000 enseignants français partis à l'indépendance et combler ainsi ce déficit. En effet, l'Algérie enregistrait dès la première rentrée scolaire en 1962/1963 un important déficit en enseignants toutes disciplines confondues. Selon des données ministérielles (MEN, 2005), le nombre global d'enseignants algériens et étrangers, s'élevait à 19.908 en 1962. Cependant le personnel enseignant algérien ne représentait que 15% de l'ensemble de l'encadrement pédagogique : l'Algérie ne disposait que de 2000 enseignants, après le départ des 17000 enseignants français d'où le recours au recrutement d'enseignants sans formation initiale. Des moniteurs ayant le certificat d'études primaires ainsi que des enseignants ayant le niveau de Terminale (3^{ème} année de l'enseignement secondaire) se sont substitués aux enseignants défaillants.

Ce mode de recrutement a été une pratique courante jusqu'en 1964, date de la création des centres de formation culturelle et professionnelle qui assuraient la formation académique et professionnelle du personnel recruté. Par ailleurs, la loi du 10 août 1964 stipulait de porter le nombre des écoles normales de six (06) à trente (30).

À cela s'ajoute la mise en place d'un corps d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques qui prenait en charge les nouvelles générations d'enseignants. Dans cette même perspective, l'Institut Pédagogique National (IPN) élaborait le matériel didactique permettant de guider pas à pas l'enseignant dans sa tâche quotidienne en proposant des fiches pédagogiques que les enseignants suivaient à la lettre afin de pallier le manque de formation.

Par ailleurs, la politique de démocratisation de l'enseignement adoptée à l'époque avait accentué ce besoin de recrutement. Ce qui a obligé les décideurs politiques à faire appel à une coopération étrangère comme le démontre si bien le graphe ci-dessous (cf. Annexe 1) :

Figure 1. Évolution des effectifs des enseignants de l'enseignement primaire et moyen



(Sous-direction de la banque de données, MEN, 2005)

La lecture de ce diagramme permet de constater que le nombre d'enseignants étrangers représente plus de la moitié de l'effectif total des enseignants recrutés depuis l'indépendance. Une régression continue est enregistrée avec le départ des enseignants français durant les premières années de la période post- indépendance.

Il faut rappeler que les écoles normales d'instituteurs ont été maintenues jusqu'au début des années 70 parce qu'il fallait répondre aux besoins, sans cesse croissants, en matière d'enseignants dans le cycle primaire. Le recrutement se faisait tous azimuts : des jeunes ayant le niveau de la troisième année du cycle moyen, des élèves de la classe terminale ainsi que des statutaires. Selon des données ministérielles, une grande hétérogénéité dans les profils des enseignants du cycle primaire est enregistrée : on compte des enseignants ayant une licence, des bacheliers formés à l'ITE⁴ mais les non-bacheliers sont les plus nombreux sur le terrain. (110.846 soit 64,70%).

Afin de parer aux insuffisances recensées, et dans le but de rénover les Ecoles Normales, des Instituts de Technologies de l'Éducation (ITE) ont été conçus en 1970-

⁴ ITE : Institut de Technologie de l'Éducation créé dans les années 1970 se sont chargés de former les enseignants du primaire et ceux des collèges. Les instructeurs y sont recrutés à partir du niveau de 4^{ème} année moyenne et les instituteurs à partir de la classe terminale (3^{ème} AS).

1971 et implantés dans plusieurs chefs-lieux de wilaya. Ces instituts sont fondés sur les principes suivants :

- recrutement des stagiaires en fonction des diplômes mais aussi des profils à former ;
- prépondérance de la formation professionnelle sur la formation culturelle ;

Nous relevons également l'entraînement à l'analyse de situations d'apprentissage et des programmes d'enseignement, le recours aux méthodes modernes de formation et aux moyens audio-visuels en vue de préparer efficacement les enseignants à assumer leur tâche.

En suivant cette démarche, les Instituts de Technologies de l'Éducation ont assuré pendant plus de 25 ans la formation des instituteurs (Maître de l'Enseignement Fondamental) et des enseignants du moyen (Professeurs de l'Enseignement Fondamental). Durant cette période, le taux d'algérianisation du corps enseignant s'est élevé d'autant plus que le nombre des ITE est passé de 30 instituts en 1976 à 51 en 1992.

Une nette amélioration est enregistrée dans les critères de recrutement : le niveau académique requis pour enseigner dans le cycle primaire a connu une évolution importante tant en ce qui concerne le recrutement sur titre que la sélection pour la formation :

- entre 1970 et 1990, le niveau de fin d'études de l'enseignement secondaire est exigé pour suivre une formation d'une année au niveau des ITE ;
- de 1990 à 1995, il faut être bachelier pour poursuivre une formation d'une année au niveau des ITE ;
- de 1995 à 1998, il est exigé d'être titulaire du baccalauréat pour poursuivre une formation de deux ans au niveau des ITE. La première année est essentiellement consacrée au renforcement des compétences dans la discipline à

enseigner tandis que la deuxième année vise l'installation des compétences professionnelles.

Ainsi, les ITE étaient chargés de la formation de deux catégories d'enseignants intervenant dans l'enseignement fondamental :

- Maître d'Enseignement Fondamental (MEF) : les postes ouverts étaient destinés aux titulaires du baccalauréat toutes séries confondues. La durée de la formation étant de deux ans.
- Professeur d'Enseignement Fondamental (PEF) qui suivait une formation de trois années.

Il est à noter que le nombre d'enseignants de langue française diplômés des ITE a connu une régression dès les années 1992 à cause de la situation sécuritaire qu'a connue le pays pendant la décennie noire.

Tableau 1. Nombre des enseignants (PEF) diplômés des ITE

Année	Enseignants de la langue française
1991	627
1992	488
1993	842
1994	761
1995	280
1996	08
1997	367

Source: sous-direction de la banque de données (MEN)

L'enseignement secondaire organisé en deux types de formation (Professeur d'Enseignement Secondaire (PES) et Professeur d'Enseignement Technique PET)), a connu l'évolution suivante :

- la première période allant de 1962 à 1984, période durant laquelle la formation des PES et PET est assurée principalement au niveau des universités, chargées de pourvoir aux besoins d'enseignants dans les établissements du Secondaire. Cependant, cette formation "académique" n'a pas suffi à doter le futur

enseignant des qualifications pédagogiques et des compétences professionnelles requises. Vers le milieu des années 70, l'ENS d'Alger s'est chargée de la formation des PES alors que l'ENSET d'Oran s'est occupée de la formation des PET ;

- la seconde période allant de 1984 à 1994, a connu l'impulsion de la formation des PES et PET sous l'effet de la pression sociale. Compte-tenu des besoins enregistrés dans le cycle secondaire, notamment dans le domaine des sciences, la mission de certaines universités s'est vue élargir à la formation des PES et PET.

Aussi, la durée de la formation est de quatre ans et est sanctionnée par une licence d'enseignement. Un état des besoins est exprimé annuellement par le MEN et fait l'objet d'un concours (sur titre) pour les bacheliers. L'inscription au concours d'entrée dans les ENS, ENSET et universités est soumise à un certain nombre de conditions à remplir.

Tableau 2. Formation de longue durée (lettres et langues)

Filière de formation	Série de Bac	Conditions complémentaires
Licence de français	Lettres	Priorité 1 : Classement sur la base de la moyenne arithmétique entre la moyenne générale obtenue aux épreuves écrites du Bac affectée du coefficient 2 et la moyenne des notes obtenues dans les matières suivantes : Littérature arabe (coef : 1) Langue vivante 2 (coef : 3) Priorité 2 : Classement sur la base de la moyenne générale obtenue aux épreuves écrites du Bac

Source: sous-direction de la banque de données (MEN)

Créée par Décret exécutif n°18-206 du 18août 1984, l'ENS de Bouzaréah qui n'a été opérationnelle qu'en 1991, avait pour missions :

- la formation des professeurs d'enseignement secondaire (PES) ;
- le recyclage des PES ;

- la préparation au concours de l'agrégation.

L'agrégation était un moyen incontestable de promotion professionnelle et intellectuelle : les enseignants en exercice avaient la possibilité de bénéficier de cette formation, en tant que détachés en fonction de critères fixés par la tutelle. La formation durait deux années à compter de la date d'inscription pour les enseignants ayant cinq années d'expérience et une note d'inspection égale ou supérieure à 14/20. Cette formation permettait à ces enseignants de réactualiser leurs connaissances en leur garantissant à la sortie une promotion au plan statutaire.

Depuis 1998, la formation initiale des enseignants des cycles moyen et secondaire est désormais dévolue à des Écoles de statut universitaire (les ENS). Entre décembre 1997 et juin 1998 émanent du Ministère de l'Éducation Nationale et du Conseil Supérieur de l'Éducation des arrêtés mettant l'accent sur la formation des formateurs. Les formateurs sont recrutés sur la base de diplômes de post-graduation universitaires (diplômes de magistère et de doctorat) et de profils justifiant d'une expérience professionnelle avérée pour la plupart des enseignants vacataires et associés (enseignants en retraite, inspecteurs de l'éducation).

Par ailleurs, la réforme de l'éducation nationale mise en œuvre en 2003 a attribué de nouvelles missions aux ENS / ENSET. Ces établissements, au nombre de quatre à l'échelle nationale, seront désormais chargés de la formation initiale des futurs enseignants tous cycles confondus en appliquant le plan de formation mis en annexe. (cf. Annexe 2 : plan de formations par profils).

L'article 77 de la loi n°08-04 de janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale précise que la formation initiale des différents corps d'enseignements est une formation de niveau universitaire. S'étalant de trois à cinq ans en fonction des cycles d'encadrement, cette formation est assurée par l'université dans les ENS en proposant des programmes conjuguant formation académique et pratique de terrain.

En 2010 la formation des Professeurs de l'Enseignement Primaire (PEP) est prise en charge pour la première fois par les ENS. Les conditions d'accès ont connu de

nouvelles mesures : l'obtention du Baccalauréat avec une moyenne générale allant de 11/20 à 14/20 et un entretien de sélection.

Le test d'entrée et ses limites

Selon l'arrêté interministériel n°12 du 21/02/1983 fixant les conditions d'inscriptions de l'élève-professeur, la circulaire interministérielle du 03/05/1987, la circulaire ministérielle n°13 du 23 juillet 1999, le recrutement à la formation au niveau des Ecoles Normales Supérieures est soumis aux conditions suivantes :

- comme pour tout accès aux établissements de type universitaire l'obtention du baccalauréat de l'année en cours est exigée ;
- la prise en compte - en fonction des profils d'études proposés - d'une certaine moyenne fixée par les instances ministérielles, variable selon les années en rapport avec le taux de réussite à l'examen du baccalauréat obtenu à l'échelle nationale ;
- un test oral.

À titre d'exemple, durant l'année universitaire 2007/2008 la moyenne d'accès a été fixée à 12,50/20 de moyenne générale obtenue à l'épreuve du baccalauréat. Cette moyenne a atteint 14/20 durant les inscriptions universitaires de l'année 2017/2018. Mais quel crédit doit-on accorder à cette mesure ? Est ce un critère suffisant quand on sait que le niveau réel des bacheliers ne cesse de décliner ?

Durant ces dernières années, les critères de sélection sont définis par les instances ministérielles selon la grille mise en annexe. (cf. Annexe 3 : Grille ministérielle d'évaluation des candidats au niveau de l'ENS de Bouzaréah-Alger, année 2014). Dans l'ensemble, cette grille permet d'examiner la condition physique du candidat (la vue, l'audition, la taille...) et son expression orale. Pour compléter cette grille jugée insuffisante, une autre grille permettant d'évaluer les performances linguistiques et la motivation psychologique du futur enseignant a été conçue par un groupe d'enseignants formateurs à l'ENS. La commission de jury interne accueille alors les candidats et leur fait passer des tests oraux et écrits pour évaluer globalement leurs performances en lecture, en compréhension écrite et en productions écrite et orale. (cf.

Annexe 4 : Grille d'évaluation des candidats, département de la langue française, l'ENS de Bouzaréah-Alger, 2011).

À ce propos, il est souhaitable que la procédure de sélection aille au-delà du critère de performance consigné dans les résultats scolaires. D'autres éléments, tels que l'ouverture sur différents objets de savoirs, l'habilité à communiquer, l'expérience acquise en matière d'intervention auprès des jeunes et les qualités personnelles pourraient être pris en considération dans le test de sélection.

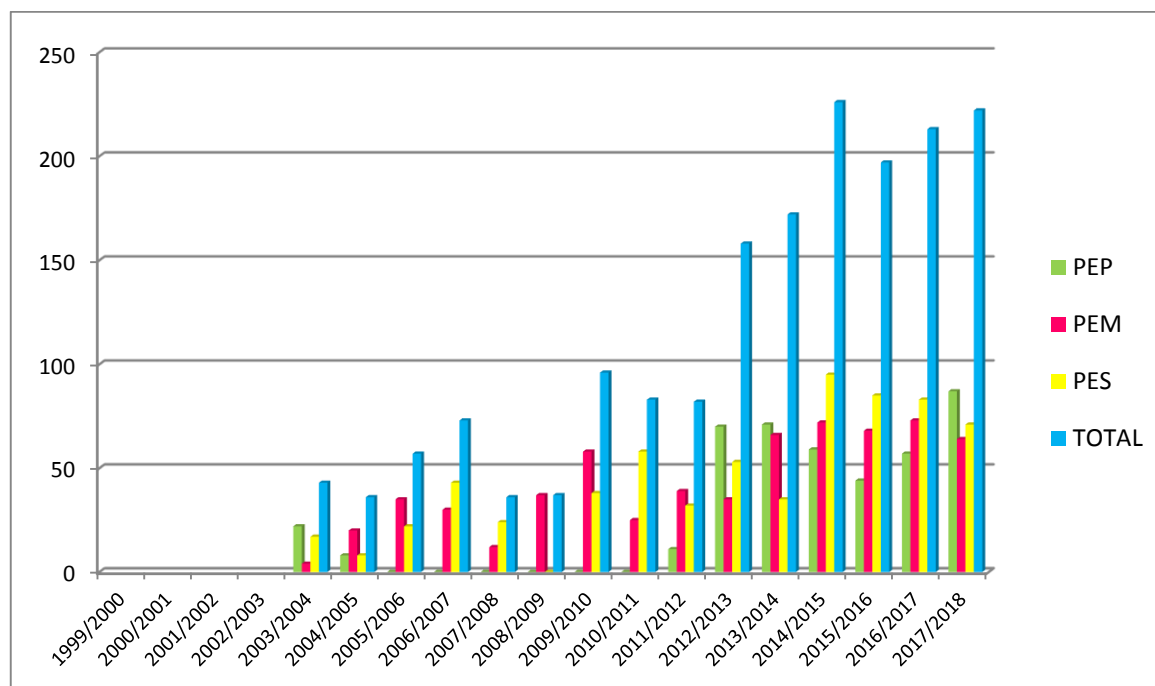
Le Ministère de l'Éducation nationale, en tant qu'organisme recruteur établit chaque année un système de quotas répondant aux besoins nationaux en postes à pourvoir. Ce qui limite indirectement le pouvoir de sélection de la commission qui ne peut, de ce fait, mettre en place, un système rigoureux permettant de sélectionner les candidats les plus prédisposés à devenir enseignants.

L'attribution du profil est également pratiquée de façon aléatoire : les candidats ayant un niveau moins bon sont orientés vers le profil de professeur d'enseignement primaire (PEP) pour une formation de trois années alors que les autres profils bénéficient d'une durée de formation plus longue (quatre ans pour les PEM et cinq ans pour les PES). Ces candidats sont censés être formés afin de prendre en charge les écoliers pour une formation de base alors que dans la plupart des cas ils quittent les bancs de l'ENS avec des insuffisances d'ordre linguistique, pédagogique et didactique.

Nous constatons alors que le recrutement se fait sur la base des performances scolaires du candidat. Il n'est nullement tenu compte des aptitudes du candidat à exercer le métier d'enseignant. Les critères de sélection sont réduits à une simple vérification des pré-requis dans la discipline à enseigner plus tard. Les profils d'entrée des futurs enseignants sont alors vérifiés exclusivement du point de vue des performances linguistiques.

En ce qui concerne la formation des enseignants de français, nous constatons que les effectifs formés à l'échelle nationale par les ENS sont en évolution constante. (cf. Annexe 5).

Figure2. Évolution de l'attribution des diplômes en licence d'enseignement de français à l'ENSB.



Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Toutefois ce nombre d'enseignants formés reste insuffisant : certaines wilayas de l'intérieur, notamment du Sud du pays enregistrent de plus en plus un déficit d'enseignants de langues étrangères et particulièrement de langue française. À l'origine de ce manque la non coordination entre les deux secteurs à savoir l'Éducation Nationale et l'Enseignement Supérieur.

2.1. Contenus de la formation initiale des enseignants

2.1.1. Au niveau des ITE

Pour pallier les insuffisances de la formation des formateurs, des ITE ont été créés en substitution aux ex-Ecoles Normales. Dès les années 1970, des nouveaux programmes ont été mis en place et une nouvelle approche des contenus a été appliquée.

Cette nouvelle organisation a joué un rôle central dans la mesure où elle a permis de :

- créer une méthode fondée sur le travail de groupe, l'esprit d'équipe et de recherche où le stagiaire est fortement impliqué ;
- coordonner les actions menées dans les différents secteurs, rentabiliser les rapports entre les formateurs ;

- instituer des moyens de contrôle et d'évaluation.

De plus, l'apport des programmes proposés par les ITE consistait en :

- la revalorisation de la culture générale et de la culture scientifique du stagiaire ;
- la maîtrise de la langue d'enseignement ;
- une meilleure adéquation entre formation théorique et formation pratique.

L'aspect professionnel du programme de la formation est fondé sur :

- l'initiation à la pédagogie et à la psychologie ;
- la législation du travail et la morale professionnelle ;
- le stage pratique : dans un premier temps, les stagiaires sont appelés à observer les méthodes d'enseignement et les réactions des élèves à l'objet des leçons. Dans un deuxième temps, le futur enseignant est mis en situation et prend en charge tout ce qui concerne la pratique de la classe pour une durée d'un mois.

La formation professionnelle prend plus d'importance : de 20% en 1^{ère} année, elle couvre 43% du volume horaire hebdomadaire en dernière année de formation. Aussi, le volume horaire hebdomadaire consacré à la culture générale est-il très important (de 17 à 25%). Les stages pratiques sont organisés à partir de la deuxième année à raison de trois heures par semaine (soit 1/10 du volume horaire hebdomadaire).

2.1.2. Au niveau des ENS et des ENSET

Selon une étude faite pour l'UNESCO⁵, *« l'analyse de la formation des maîtres dans les Ecoles Normales a révélé comme insuffisances :*

- *le clivage entre formation professionnelle et formation pratique ;*
- *le cloisonnement disciplinaire ;*
- *l'absence de lien entre culture générale et formation professionnelle ;*
- *le travail isolé de chaque formateur ».* (Rapport UNESCO, 1994).

⁵Etude de cas préparée au niveau national pour l'UNESCO, dans le cadre des activités proposées par le Comité conjoint d'experts sur l'application de la Recommandation OIT/UNESCO concernant la Condition du Personnel Enseignant en vue de la sixième session ordinaire du CEART (BIT, Genève, 12-20 juillet 1994). D. Feroukhi, Système de formation des enseignants en Algérie.

Chapitre 1. État des lieux de la formation des enseignants en Algérie

En effet, jusqu'en 1994, les trois premières années de licence étaient consacrées à l'acquisition d'un savoir académique à raison de 28 heures par semaine en moyenne. La formation professionnelle n'était entamée qu'en dernière année. Les contenus des enseignements portaient principalement sur :

- la psychologie et la pédagogie générale à raison de deux heures par semaine ;
- la pédagogie spéciale et la didactique de la discipline de spécialisation à raison de douze heures par semaine ;
- la législation du travail à raison de 30 mn par semaine ;
- les stages pratiques dans les lycées répartis ainsi : une demi-journée par semaine, une journée pédagogique par mois et une session bloquée de quinze (15) à trente (30) jours par an.

La formation initiale du futur enseignant s'articule autour de deux volets complémentaires :

- le volet théorique : assuré au sein de l'ENS, il est consacré à l'acquisition des savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires), des savoirs pour enseigner (didactiques et pédagogiques) qui constituent le socle de la formation professionnelle.

La formation pédagogique est introduite dès la première année, alors que jusqu'en 1999, elle ne commençait qu'en 3^{ème} ou en 4^{ème} année.

- Le volet pratique : se déroule dans les établissements scolaires (écoles élémentaires, collèges ou lycées). Il n'est entamé qu'en fin de cursus lors du stage sur le terrain.

De 1999 à 2004, l'ENSET s'est chargée de la formation des MEF de français pour une durée de trois années. La lecture des programmes académiques destinés à la formation des maîtres de français des écoles primaires montre que les objectifs visés par cette formation sont :

- apprendre à communiquer par écrit ;
- apprendre à communiquer oralement ;
- consolider les acquis par une pratique systématique de la langue ;
- maîtriser les techniques de lecture ;

- maîtriser la lecture des textes littéraires ;
- développer la compétence culturelle linguistique ;
- initier les étudiants aux concepts de la linguistique.

Nous constatons également que les programmes proposent des cours de littérature, de phonétique et de traduction. Cependant, les objectifs à atteindre en première et deuxième années sont centrés sur le renforcement linguistique aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En troisième année, des modules d'ordre professionnel tels que la didactique générale, la psychologie de l'éducation sont introduits.

Le volume horaire consacré au stage est de 3 heures, soit pratiquement 1/10 du volume horaire hebdomadaire sur toute la période de formation des MEF.

2.2. Le stage pratique

Régi par le décret présidentiel n°836-356 du 21 mai 1983 portant organisation de la formation des études des élèves professeurs des écoles normales supérieures, le stage pratique est une étape importante dans la formation professionnelle du futur enseignant. L'aspect formatif de ce stage lui offre non seulement l'occasion de se laisser observer par un enseignant/formateur, mais aussi de bénéficier de ses remarques et ses conseils pour améliorer sa pratique de classe.

S'étalant sur toute l'année universitaire et se déroulant en deux étapes distinctes, le stage pratique constitue pour le futur enseignant la première immersion dans le monde professionnel :

- la phase d'observation qui commence dès le début de l'année universitaire à raison d'une demi-journée hebdomadaire permettant au futur enseignant de pratiquer l'observation participante dans le but de se familiariser avec le milieu scolaire. Durant cette période, le stagiaire est attentif au déroulement du cours et à la gestion de la classe ;
- la phase d'imprégnation qui se déroule en deux étapes comptant chacune de 10 à 15 jours, offre la possibilité au stagiaire de prendre en charge la classe sous le

regard du "professeur d'application". Ce qui lui permettra d'échanger avec lui de façon à revenir sur les aspects positifs et les aspects négatifs de la prestation.

Au cours de ce stage, le futur enseignant découvre certes l'univers de la classe, mais il découvre surtout l'organisation du travail auquel il doit s'habituer. En effet, la préparation des cours est une étape fondamentale dans le travail de l'enseignant, et les stages sont l'occasion pour le futur enseignant de se familiariser avec les règles, les outils et les supports dont il dispose pour organiser son activité.

A ce stade de sa formation, le futur enseignant change de rôle et devient lui aussi acteur principal et même décideur. On attend de lui qu'il s'affirme, qu'il maîtrise la situation. En participant à d'autres activités scolaires en collaboration avec les collègues et le personnel administratif, il découvre le travail d'équipe. Cette expérience est censée le préparer à des phases de collaboration et de coopération en tant qu'enseignant et le prépare à construire son identité professionnelle.

En ce qui concerne la méthode préconisée pour la formation pratique, nous pouvons dire que celle-ci est basée sur la pédagogie du "modèle", représentée par le "professeur d'application". Cet enseignant, choisi essentiellement pour son expérience professionnelle accueille le stagiaire dans sa classe pour lui apprendre "les ficelles du métier".

Nos investigations sur le statut du "professeur d'application" montrent une insuffisance au niveau des textes réglementaires qui définissent la mission de ce professeur. Après le Décret n° 84-296 du 13 octobre 1984, modifié et complété, relatif aux tâches d'enseignement et de formation, suit le Décret exécutif n° 12-240 du 8 Rajab 1433 correspondant au 29 mai 2012 modifiant et complétant le décret exécutif n° 08-315 du 11 Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant sur le statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale en précisant la durée, les différentes modalités, le mode d'évaluation et le statut du "professeur d'application".

Ainsi, le "professeur d'application" est appelé à aider le stagiaire à comprendre les situations d'enseignement-apprentissage, à s'intégrer dans les équipes pédagogiques et à assumer les différentes tâches qui lui incombent. Il aide aussi le stagiaire à prendre conscience de ses points forts et ses points faibles et surtout il l'amène à réfléchir sur sa pratique. Or, ce qui a pu être constaté sur le terrain, c'est que même les critères "d'expérience" qui président à la désignation de ce "professeur d'application" sont parfois négligés, l'essentiel étant de trouver un volontaire qui accepte d'ouvrir sa classe à un futur collègue. De plus, aucune formation n'est offerte au "professeur d'application" en vue d'aborder les questions liées à l'accompagnement et la prise en charge des stagiaires. En effet, outre l'absence des exigences institutionnelles définissant clairement la mission confiée au "professeur formateur" ainsi que les conditions de formation, nous assistons ces dernières années à un départ massif à la retraite des enseignants les plus expérimentés. Ce qui remet en cause l'insertion professionnelle et le rôle du stage pratique dans la formation initiale du futur enseignant.

Il est à rappeler que le dispositif de la formation initiale mobilise également un autre intervenant : il s'agit du formateur universitaire. Cet enseignant permanent des ENS assure le volet académique de la formation et doit se charger du suivi des stagiaires sur le terrain. Le rôle de l'enseignant universitaire dans le dispositif de formation initiale est souligné par plusieurs spécialistes en la matière (Charlies et al., 2009). Les formateurs universitaires sont des médiateurs entre les acteurs des deux institutions engagées dans la formation initiale. Suivre les stagiaires, les observer à l'œuvre, rencontrer les "professeurs formateurs" telle est généralement la mission des formateurs universitaires lors des stages. Toutefois, en notre qualité d'enseignante formatrice à l'Ecole Normale Supérieure d'Alger, nous affirmons qu'en l'absence de toute prescription institutionnelle, le degré d'implication des enseignants universitaires dépend de la bonne volonté de chacun.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que le dispositif de la formation initiale est caractérisé par une alternance théorie/pratique où la primauté est accordée à la formation académique laissant ainsi le volet pratique à la fin du cursus. De plus,

l'absence de textes réglementaires définissant clairement les missions de chacun, laisse apparaître une certaine opacité quant aux missions confiées d'une part, aux "professeurs d'application" et d'autre part aux "formateurs universitaires".

3. Formation continue des enseignants de langue française

Il est important de rappeler que, quelle que soit l'efficacité de la formation initiale, elle ne peut suffire pour toute une carrière professionnelle : l'enseignant est tenu d'actualiser ses connaissances et de s'informer des dernières innovations pédagogiques.

La formation continue représente l'ensemble des activités, imposées ou choisies, individuelles ou collectives, auxquelles prend part, en cours d'emploi, un salarié dans le but d'améliorer sa situation professionnelle. De ce fait, elle se distingue de la formation initiale en ce qu'elle intervient au cours de l'exercice des fonctions.

En effet, il nous semble comme pour Chapelle, qu'une formation ne peut être dite « continue » que si elle aspire à compléter, à approfondir les connaissances et les pratiques liées à une formation initiale précédemment effectuée : *« la formation continue donne le droit à toute personne engagée dans la "vie active" de compléter sa formation initiale »* (2003, p.14-15).

Dans le domaine de l'éducation, par exemple, la formation continue ne se limite pas à une action d'apprentissage de connaissances, ni d'acquisition de compétences nouvelles ; elle vise une restructuration du comportement pédagogique. De ce fait, l'objectif assigné à la formation en cours d'emploi est le perfectionnement ainsi que l'amélioration du niveau de qualification des enseignants. De Landsheere définit les objectifs de la formation continue de la manière suivante :

- *« actualiser les connaissances et en faire acquérir de nouvelles ;*
- *assurer le développement de la compétence professionnelle ;*
- *ouvrir des possibilités de promotion, de mobilité ou de reconversion professionnelle ;*
- *permettre des spécialisations ;*
- *préparer à des fonctions particulières dans le système éducatif. »* (1992, p.365)

Chapitre 1. État des lieux de la formation des enseignants en Algérie

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons à l'évolution de la formation continue des enseignants pour mieux comprendre ses effets sur la professionnalité du corps enseignant en Algérie.

Depuis l'indépendance, l'action des responsables du secteur de l'éducation était centrée sur la formation initiale et l'encadrement pédagogique à cause du manque d'enseignants et de l'accroissement du nombre des élèves. La formation continue des enseignants se déroulait sous forme de journées pédagogiques assurées par les inspecteurs locaux en début et en cours d'année scolaire (une à trois journées pédagogiques par an).

Vers les années 1992/1993, l'ENS d'Alger (Bouzaréah) prenait en charge la formation continue des PES. Cette formation se présentait comme une action de recyclage des enseignants en poste au niveau des lycées dans différentes disciplines (lettres arabes, français, anglais, philosophie, histoire, géographie). C'était un moyen de revalorisation et d'acquisition constante de nouvelles connaissances dans le domaine. Les programmes de recyclage étaient élaborés par les inspecteurs de l'Éducation Nationale. Les cours se déroulaient dans les locaux des ITE à raison d'une journée par semaine sur deux années. À la fin de la formation, l'ENS délivrait un diplôme qui était pris en considération lors des activités de formation ultérieures ou promotion professionnelle.

Des textes de loi ont vu le jour pour consolider ces actions de formation : le décret n°96-92 a institué le plan de formation annuel qui fixe un crédit de six journées d'études étalées sur l'année scolaire au profit de l'ensemble des enseignants (les maîtres de l'école primaire, les professeurs de l'enseignement moyen et les professeurs de l'enseignement secondaire). L'encadrement étant assuré par les inspecteurs qui adaptent le programme de formation en fonction des déficits constatés lors de leurs visites d'inspection.

Selon des données ministérielles, l'effectif concerné par la formation continue au titre de l'année scolaire 2000-2001 était de 285.715 enseignants répartis ainsi :

- 141.363 maîtres de l'école fondamentale et 2.978 instructeurs ;

- 90.313 professeurs d'enseignement fondamental ;
- 51.066 professeurs de l'enseignement secondaire ;

En 2003-2004, la répartition était la suivante :

- 77.519 maîtres de l'école fondamentale ;
- 62.325 professeurs d'enseignement fondamental ;

Et 54.812 professeurs d'enseignement secondaire. (MEN.2004).

En 2005, les ministres de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ont donné le coup d'envoi d'un programme décennal (2005/2015) de formation universitaire destinée aux enseignants du primaire et du moyen. L'objectif étant d'harmoniser les profils des enseignants en exercice avec les nouveaux profils cibles des futurs enseignants sortant des établissements de formation dans le cadre des standards retenus pour la formation initiale. La mutualisation des moyens humains et matériels des institutions des deux départements ministériels, engagés dans ce processus, offre une garantie de réussite et de réalisation des objectifs des formations universitaires qu'elles soient sanctionnées par une licence professionnalisante dans le cadre du LMD pour les bacheliers ou par une attestation de niveau de qualification pour les non bacheliers.

Le dispositif de la formation est basé sur les cours à distance (cours et exercices autocorrectifs) élaborés par les enseignants des ENS conformément aux programmes officiels dispensés dans ces établissements. Ces cours sont imprimés et transmis aux enseignants inscrits par le biais des organismes et des administrations du secteur de l'éducation nationale. D'autres supports pédagogiques sont préconisés pour les enseignants ayant des performances en matière informatique : cours transposés sur CD-ROM et cours mis en ligne sur la plateforme FAD de l'Université de la Formation Continue. Des regroupements d'animations pédagogiques sont programmés pour l'enrichissement et l'approfondissement des connaissances des enseignants formés.

A terme, ce programme de formation a permis de relever le taux d'enseignants des cycles primaire et moyen titulaires d'un diplôme de gradation universitaire de 13% en 2005 à 88% en 2015.

Toutefois, ce projet n'a pas permis une véritable amélioration des qualifications et un perfectionnement des compétences des enseignants : cette action de formation s'est transformée en un simple moyen de promotion administrative.

Enfin, nous pouvons conclure que la formation continue est conçue dans une optique de qualification laissant ainsi de côté l'aspect développement professionnel et réflexif du métier. A notre sens, la formation continue devrait être l'occasion de réfléchir sur la pratique et de développer d'autres ressources professionnelles.

4. Amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de langue française : le projet « FSP/Algérie-2006-37 »

Suite à la réforme engagée dans le système éducatif algérien en 2003, et suite à l'augmentation du volume horaire attribué à l'enseignement de la langue française, le déficit quantitatif d'enseignants de français s'est accentué. Aussi, comme nous l'avons souligné précédemment, un bon nombre de ces enseignants n'ont pas reçu de formation qualifiante. Afin de remédier à cette situation, il est nécessaire d'augmenter le nombre des enseignants de français, de relever leur niveau académique et professionnel et d'assurer la formation des inspecteurs (évaluateurs et formateurs) de français.

C'est dans ce contexte que les ministères algériens de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, en collaboration avec le ministère français des Affaires Etrangères et Européennes, ont mis en œuvre le projet d'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants « FSP/Algérie-2006-374 ».

S'étalant sur la période de 2008 à 2011, ce projet de coopération se présente comme un soutien à la réforme du système éducatif puisqu'il vise l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français par la mise en place d'un dispositif de formation ouverte et à distance destiné à l'ensemble des formateurs de formateurs de français.

Les objectifs assignés à ce projet s'articulaient selon trois axes :

1. le perfectionnement des formateurs intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants de français par :
 - le développement des compétences en ingénierie de formation ;
 - le renforcement des compétences en didactique de l'apprentissage du français (plurilinguisme, interculturel, didactique de l'oral, didactique de l'écrit).
2. l'appui à la qualité de la formation initiale dans les ENS par :
 - la révision des cursus de formation des élèves professeurs en tenant compte des nouveaux programmes dans les cycles moyen et secondaire ;
 - le développement de la recherche et de la recherche-action en didactique du français.
3. l'appui à l'amélioration de la qualité de la formation continue par :
 - des cursus de formation continue destinés à être mis en ligne en lien avec les nouveaux programmes des cycles primaire, moyen et secondaire ;
 - la contribution à la gestion de la documentation et des ressources en didactique du français dans le dispositif de formation continue.
 - le management du projet : l'assistance technique s'occupera de la mise en œuvre de missions d'expertise et d'actions de formation aussi bien en France qu'en Algérie, assurées par des opérateurs sélectionnés pour cette fin.

Ce projet a connu la participation de 475 formateurs sélectionnés parmi les inspecteurs de français du MEN, les enseignants de français des ENS d'Alger, Constantine et Oran, ainsi que les enseignants de l'Université de la Formation Continue.

Le contenu de toutes les actions de formations conçues et dispensés dans le cadre de ce projet est diffusé à travers un CD-ROM pédagogique sous forme de kits aux 45000 enseignants de français tous cycles confondus et mis en ligne sur la plate-forme de la formation ouverte et à distance de l'UFC.

Parallèlement, ce projet a visé les domaines transversaux relevant de l'ingénierie de la formation (documentation, TICE, formation du personnel du soutien, etc.). Il a permis

de dispenser 2020 heures de formation en France et en Algérie, 810 journées de formation et de tenir 70 séminaires de formation. Par conséquent, la formation initiale au niveau des ENS a connu une actualisation des plans de formation. (cf. Annexe 6 : plan de formation issu du projet FSP « FSP/Algérie-2006-37 »).

Il est question de structurer le cursus de formation en tronc commun de deux ans pour un renforcement linguistique en séparant les deux domaines de l'écrit et de l'oral. La visée professionnalisante de ces plans de formation se traduit par l'introduction dès les premières années de formation des modules de psychopédagogie et de didactique ainsi que certaines unités d'enseignement professionnalisant tels que l'analyse des pratiques professionnelles, outils et gestion de la classe.

Ces unités d'enseignement professionnalisant sont distribuées de façon progressive dans le plan de formation. Elles visent à mieux préparer le futur enseignant dans le développement des compétences requises pour une meilleure pratique du métier d'enseignant. Cependant, ces nouveaux plans de formations n'ont pas été appliqués pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire et moyen au niveau de l'ENS de Bouzaréah pour des raisons que nous ignorons.

L'observation attentive du système de formation adopté en Algérie met en évidence l'hétérogénéité du corps enseignant et la diversité des diplômes attribués depuis l'indépendance à nos jours. Pour récapituler, la nomenclature du corps enseignant de l'éducation nationale comprend :

- le corps des maîtres de l'école primaire qui regroupe deux grades : le grade d'instituteurs "corps mis en voie d'extinction" et le grade de maître de l'école primaire. Sont recrutés ou promus en qualité de maîtres de l'école primaire les sortants des Instituts de formation et de perfectionnement des maîtres (IFPM), pourvus du diplôme de maître de l'école primaire sanctionnant une formation de trois années et les instructeurs titulaires admis au brevet supérieur de capacité (BSC) ;
- le corps des professeurs de l'école primaire : peuvent être promus en qualité de professeur de l'école primaire les maîtres de l'école primaire titulaires ayant

obtenu après leur recrutement une licence d'enseignement supérieur ou un titre reconnu équivalent et les maîtres de l'école primaire justifiant de dix années de service effectif en cette qualité et ayant suivi avec succès une formation spécialisée.

- le corps des professeurs de l'enseignement fondamental, un corps en voie d'extinction ;
- le corps des professeurs de l'enseignement moyen : sont recrutés en qualité de professeur de l'enseignement moyen, les sortants des ENS pourvus du diplôme de professeur de l'enseignement moyen sanctionnant une formation de quatre années.
- le corps des professeurs exerçant dans les lycées techniques ;
- le corps des professeurs de l'enseignement secondaire : sont recrutés en qualité de professeur de l'enseignement secondaire les sortants des ENS pourvus du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire sanctionnant une formation de cinq années.
- le corps des professeurs agrégés : sont promus en qualité de professeurs agrégés, après leur admission au concours d'agrégation, les professeurs principaux de l'enseignement secondaire se prévalant de 10 années de service effectif.

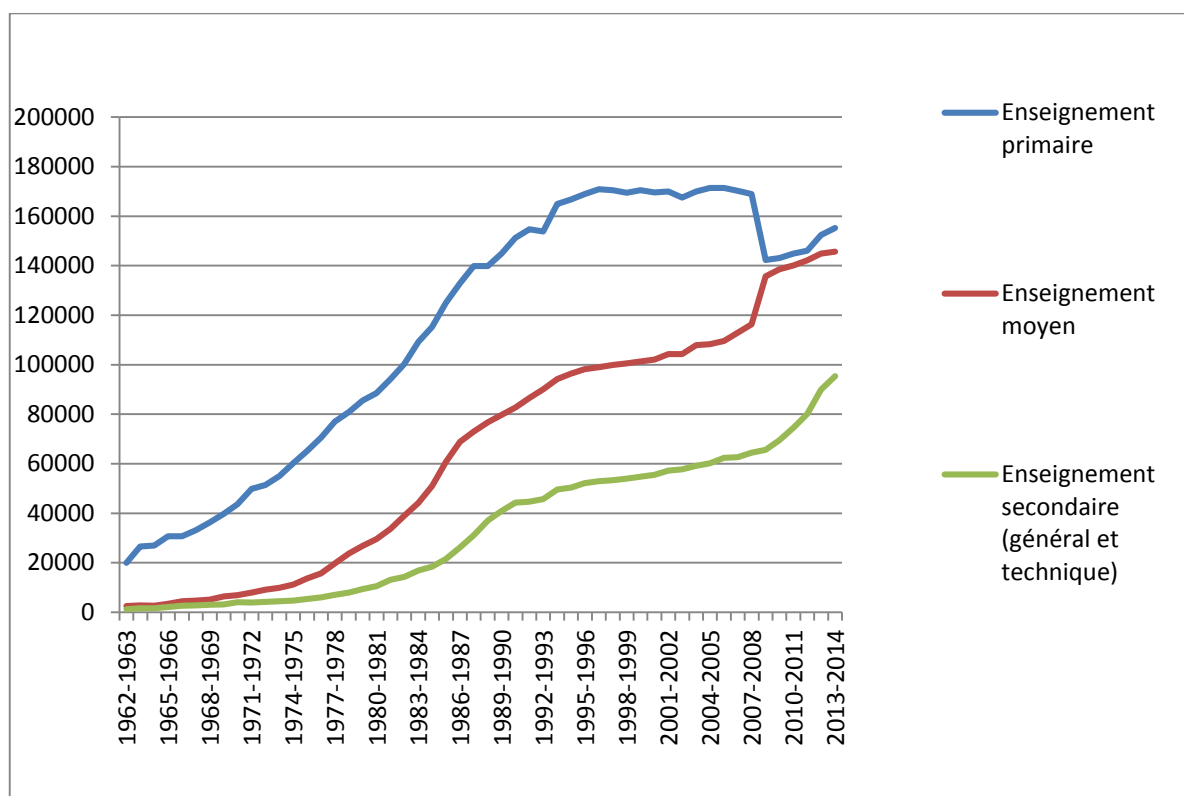
En somme, les enseignants semblent suivre une formation plurielle qui répond globalement aux décrets régissant la formation initiale. Mais, peut-on dire que cet ensemble d'enseignants constitue un corps professionnel proprement dit ?

Comme nous l'avons signalé précédemment, une part non négligeable du personnel enseignant a été recrutée sans formation préalable suffisante. Le manque d'enseignants, la pression de la demande sociale, le développement accéléré de notre système d'éducation et de formation au cours de ces dernières années n'ont pas permis de préparer convenablement les enseignants à intervenir sur le terrain.

Sur le plan quantitatif des progrès indéniables ont été réalisés : les effectifs d'enseignants tous cycles confondus sont passés de 23.612 en septembre 1962 à 396.266 en septembre 2014. (cf. Annexe 7 : évolution des effectifs d'enseignants par cycle d'enseignement).

Nous pouvons dire que la formation des enseignants a connu une évolution parallèle au développement extensif du système éducatif. En effet, ce schéma de développement est caractérisé par une dynamique essentiellement quantitative, impulsée par le développement des effectifs, résultat de l'effet progressif du processus de démocratisation de l'éducation.

Figure3. Évolution des effectifs d'enseignants par cycle.



Source : MEN, 2005

Par ailleurs, cet aperçu rétrospectif nous permet de souligner les différentes périodes caractérisant la formation des enseignants :

- la première période allant de 1962 à 1970 se caractérise par un recrutement sans qualification ;
- la deuxième se situe entre 1970 et 1985, marquée par des critères de recrutement plus exigeants et des stages accélérés ;

- la troisième période commençant vers les années 80, se caractérise par une amélioration sensible de la qualité de formation des enseignants.
- la quatrième s'inscrivant dans le contexte de la nouvelle réforme et la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 de 23 janvier 2008, est marquée par le relèvement du niveau de recrutement des enseignants :
- la dernière période est marquée par le mouvement de "l'universitarisation" (Altet, 1994) de la formation initiale des enseignants de 2010 à nos jours.

L'analyse de l'évolution de la formation initiale du corps enseignant nous donne à réfléchir sur le retour à l'université. En effet, sur le plan international, la majorité des pays développés ont rapproché leurs formations d'enseignants de l'université pour des raisons multiples. C'est d'abord la faible différenciation (le cas des États-Unis) ou le rapprochement (le cas de la France, la Scandinavie) entre les enseignants du primaire et du secondaire. Ce rapprochement a été réclamé dès l'année 1944 en Angleterre au nom de l'enfant, qui a besoin de maîtres aussi formés et cultivés que l'adolescent. La deuxième raison est liée à la rationalisation et la professionnalisation de l'activité enseignante.

Cependant, nous constatons actuellement dans les pays qui ont "universitarisé" leur formation d'enseignants depuis longtemps (les États-Unis avant 1940, le Royaume-Uni en 1963 et le Québec en 1965) que ces formations ont tendance à se rapprocher fortement des établissements scolaires et à être moins présentes dans les universités. Ainsi au Royaume-Uni, les deux tiers au moins de la formation se déroulent dans un établissement scolaire. Au Québec, le ministère de l'Éducation souhaite voir augmenter fortement la proportion des stages et la participation des enseignants expérimentés à l'ensemble de la formation.

Derrière ces expériences, nous découvrons un grand intérêt accordé à la formation pratique par les pairs qui aurait des retombées positives sur la réussite des élèves et rehausserait le niveau de professionnalisation des enseignants.

Une pratique pédagogique formatrice et réflexive mérite d'être renforcée dans notre système de formation aussi bien initiale que continue. Si le nombre d'heures consacré

au stage est important dans les écoles des pays développés, les futurs enseignants n'effectuent que quelques dizaines d'heures de pratique sur le terrain. Les stages pédagogiques sont pourtant une nécessité, et ce dès le début de la formation initiale. Pour former des enseignants de qualité, mais aussi pour permettre aux futurs enseignants de prendre conscience de la réalité du terrain et de changer leurs représentations sur le métier d'enseignant.

En conclusion, la formation initiale des enseignants gagnerait à être renforcée, et il serait très utile de mettre en avant le principe d'une cohérence dans la formation par *une alternance intégrative* des deux volets théorique et pratique (Vanhulle, 2007). Cette forme d'alternance fait appel à de nouvelles pratiques où les différents acteurs (professeur d'application, formateurs universitaires, inspecteurs...) seront impliqués concrètement au côté du stagiaire.

En outre, augmenter la place accordée aux stages pose cependant d'autres exigences, comme celle de définir les responsabilités respectives des institutions universitaires et du milieu d'accueil des stagiaires. Pouvons-nous souscrire à cette réflexion de Bourdoncle pour qui « *l'universitarisation de la formation n'est plus aujourd'hui jugée suffisante, car il ne suffit pas d'être savant pour être efficace et de parler latin comme les médecins de Molière pour guérir les malades.* » (2000, p.121) et ajouter que la formation initiale, pour être réellement professionnalisante gagnerait à s'inscrire dans une logique d'apprentissage du métier qui convoque une mobilisation de tous les acteurs.

Par ailleurs, la formation continue est d'une importance capitale pour le devenir de l'enseignant en tant que professionnel capable de construire un "savoir enseigner" de qualité. Par conséquent, nous revendiquons fortement l'introduction de la pratique réflexive dans la formation continue des enseignants et ce par :

- la mise en place d'ateliers d'analyse de pratiques professionnelles ;
- la création de cellules d'animation pédagogique ;
- la conception et la mise en œuvre de réseaux de partage d'expériences au sein de notre système de formation.

Aussi, il appartient aux associations de professeurs de rappeler et persuader les autorités ministérielles que le meilleur investissement est celui qui concerne la formation et le perfectionnement des enseignants, car c'est en définitive de la compétence et de l'enthousiasme de l'enseignant que tout dépend.

CHAPITRE 2

LA PROFESIONNALISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Un état des lieux sur le système de formation a été dressé dans le chapitre précédent afin de permettre un éclairage sur l'évolution de la formation des enseignants en Algérie.

Comme nous l'avons précédemment souligné, notre système de formation s'est construit au coup par coup, sans véritable stratégie, entraînant de la part de l'opinion publique une contestation des enseignants dont la formation souvent très théorique portait beaucoup plus sur telle ou telle discipline que sur les modalités d'enseignement.

Au cours de ces dernières décennies, les politiques éducatives dans le monde entier tentent de redéfinir le rôle de l'enseignant en insistant sur les compétences professionnelles qu'il faut développer, adapter et perfectionner si besoin. La mise en place de formations d'enseignants centrées sur la professionnalisation renforce le principe selon lequel le métier d'enseignant s'apprend et que les compétences professionnelles de l'enseignant se construisent en formation et tout au long de la vie. C'est dans ce sens que Michel Fabre souligne que la professionnalisation des enseignants vise « *le remplacement de manières de faire intuitives ou traditionnelles par des savoirs-rationnels, scientifiquement fondés* » (2001, p.5).

Dans ce contexte, une question s'impose : qu'est ce que la professionnalisation ? Et comment peut-on juger du professionnalisme d'un enseignant ? Quelles sont les compétences professionnelles pouvant contribuer à mettre en place une nouvelle professionnalité ? Et comment ces compétences se développent-elles dans l'exercice du métier ?

C'est au regard de ces interrogations que nous tenterons d'apporter un éclairage qui, nous l'espérons, pourrait être utile pour la poursuite de notre réflexion. En effet, nous tâcherons d'expliquer le concept de "professionnalisation" et ses périphériques (profession, professionnalisme, professionnalité) et de le situer dans le contexte de la formation des enseignants ainsi que dans celui de la construction de l'identité professionnelle.

Pour mieux cerner les caractéristiques de la professionnalisation du métier d'enseignant, nous avons jugé utile d'abord de lever l'ambiguïté quant à l'utilisation des termes "métier" et "profession" et de situer l'acte d'enseigner par rapport à ce champ définitoire. Nous poursuivons notre exploration terminologique en présentant le concept de "professionnalisation" par l'examen de son champ sémantique et l'analyse de la polysémie du terme en nous inspirant des recherches issues de la sociologie du travail. C'est dans ce contexte que nous nous attardons sur les deux concepts périphériques à la notion de professionnalisation à savoir, "la professionnalité" et "le professionnisme".

Les concepts étant présentés, nous passons en revue l'évolution des définitions de la professionnalité pour éclaircir la notion "du maître professionnel" qui incarne les nouvelles caractéristiques du métier d'enseignant.

Pour clore ce chapitre, et en nous référant au modèle de professionnalité en matière d'enseignement proposé par Paquay (1994), nous procédons à une lecture analytique du référentiel algérien des compétences en vue de le compléter.

1. Qu'est ce que la professionnalisation ?

Pour comprendre le concept de la professionnalisation, il est nécessaire de clarifier le sens des deux termes "métier" et "profession".

Selon Michel Develay, le métier est« *une occupation davantage manuel ou mécanique, fondée sur un savoir plus ésotérique, faisant l'objet d'une formation par imitation, et doté d'un caractère utilitaire* ». (1994, p.144). Donc, le métier est une activité manuelle qui permet à l'individu de subvenir à ses besoins. Cette activité s'acquiert par observation, imitation et expérience.

Quant à Claire Tourmen, elle définit le "métier" en se référant à des critères plus précis : « *À partir du moment où des acteurs occupant certains postes, se regroupent pour définir et défendre leurs rôles, débattent et tentent de stabiliser des savoir-faire spécifiques, encadrent ou cherchent à encadrer l'accès au marché du travail et revendiquent une identité spécifique, se la reconnaissent entre eux ou cherchent à se la faire reconnaître, on peut alors parler de métier.*» (2007, p.19-20).

Trois caractéristiques spécifiques au métier sont à retenir de ces deux définitions :

- occupation manuelle, technique ou mécanique reposant sur un ensemble de *savoirs spécifiques* ;
- habileté qui *s'acquiert par l'expérience* ou l'entraînement ;
- travail *reconnu* par autrui.

Selon la même auteure, la "profession" représente un cas particulier de métier. Une profession est, et a été, obligatoirement un métier. Mais le contraire n'est pas vrai : « *à partir du moment où un métier est caractérisé par une structuration forte de l'accès au marché du travail (fermeture) que ses membres contrôlent, une identité largement revendiquée et reconnue socialement, des savoir-faire spécifiques bien identifiés, alors on pourra parler de profession.* » (2007, p.19-20).

Ainsi, nous pouvons retenir ces quelques caractéristiques comme traits définitoires de "la profession" :

- la profession est un métier jouissant d'un certain prestige social ;
- l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce ;
- les matériaux de base d'une profession sont tirés d'un savoir théorique qui comporte des applications pratiques, transmissibles par un enseignement formalisé ;
- les professions tendent à s'auto-organiser dans des associations ou des collectifs bien structurés.

Par ailleurs, Raymond Bourdoncle (1991) analyse ce qui distingue "métier" de "profession". Dans la synthèse qu'il propose des études sociologiques anglaises et américaines, Raymond Bourdoncle fait la distinction entre "métier" et "profession" en ce sens que la différence réside dans le type d'occupation manuelle, technique pour le métier, intellectuelle, artistique pour la profession ; mais aussi dans la nature du savoir, mystérieux pour le métier, professé publiquement pour la profession ainsi que dans la légitimité sociale, considérée comme utile pour le métier et prestigieuse pour la profession.

Le professionnel est celui qui construit ses techniques et ses stratégies en situation à partir d'une analyse du contexte en mobilisant à cet effet des *savoirs rationnels*⁶. De ce point de vue, le professionnel est *autonome* dans la réalisation de son activité.

Considérée comme une activité *intellectuelle*, la profession jouit d'un certain *prestige* et une *légitimation sociale* que le métier ne possède pas. La rentabilité et l'efficacité du métier sont quasiment immédiates. Aussi, les savoirs du métier sont transmis par *imitation et démonstration*. Donc, ils ne sont *pas formalisés* à comparer avec les savoirs de la profession qui sont plus *explicites* et font l'objet d'un enseignement dans des écoles ou dans des universités.

A la lumière de ces différences relevées, nous nous demandons si l'acte "d'enseigner" relève plutôt d'une "profession" ou d'un "métier".

La réponse à cette question a été apportée par le sociologue américain Amitai Etzioni qui a autrefois contribué à populariser l'idée que le métier d'enseignant n'est qu'une *semi-profession*. Dans son ouvrage, *The Semi professions and their organization: Teachers, Nurses and Social Workers* (Free Press, New York, 1969), ce spécialiste classe, en effet, du côté des semi-professions les métiers d'infirmier et celui d'enseignant en opposition aux professions d'avocat, de médecin, d'ingénieur. Contrairement aux professions, les semi-professions sont marquées par une durée de formation relativement courte, par l'exercice d'un métier fortement encadré par une administration et des hiérarchies qui limitent leur indépendance "professionnelle".

De son côté, Raymond Bourdoncle (1991) constate qu'une vraie profession comporte l'exigence du service rendu, " *un souci prioritaire de l'intérêt général*". Or, les membres qui pratiquent des semi-professions accomplissent un travail utile dans la société mais ils sont gérés et contrôlés par une hiérarchie administrative, constituée généralement par un personnel non-professionnel dont ils reçoivent des directives

⁶ Appelés aussi des « savoirs pragmatiques » par les chercheurs en didactique professionnels. (P. Pastré, P. Mayen et G. Vergnaud, 2006 ; P. Pastré, 2012). Ce sont des savoirs sur enseigner: savoirs issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur le "comment-faire", pouvant faire l'objet d'échanges, voire d'une transmission puisqu'ils ont été formalisés par les enseignants eux-mêmes, constitués en savoirs communicables et utilisables par des pairs

détaillées et à qui ils doivent rendre des comptes⁷. Ce qui réduit leur autonomie et leur responsabilité dans des domaines qui relèvent de leurs compétences.

Ce qui nous amène vers l'opinion de Philippe Perrenoud qui situe l'ambiguïté du métier d'enseignant sous l'angle du contrôle et de l'autonomie. Pour ce pédagogue, la difficulté d'inscrire le métier d'enseignant en tant que profession réside dans le fait que la résolution des problèmes rencontrés dans le contexte éducatif est différée vu que les établissements scolaires sont dispersés dans les sphères géographiques (grandes villes, banlieues). De plus, l'école manque d'autonomie puisqu'elle est soumise aux autorités municipales et aux associations des parents d'élèves. Or, l'autonomie est essentielle pour la reconnaissance du statut de profession.

Si nous considérons la distinction faite par R. Bourdoncle des trois dimensions du travail humain et de sa division sociale :

- a. la sociologie du travail : elle s'occupe de la nature du travail et à son expérience vécue (gestes, routines, relations, responsabilités) à chaque poste de travail,
- b. la sociologie des métiers : le métier est considéré comme un tout (hiérarchie, type de carrière, associations professionnelles, culture spécifique),
- c. la sociologie des professions : les professions sont étudiées de la même manière que les métiers, mais l'enjeu social qu'elles représentent et le grand nombre de travaux qu'elles ont suscités ont contribué à autonomiser un domaine d'étude spécifique et c'est cette étude qui nous amène à traiter la notion de la professionnalisation. (1991, p.77-78).

Nous pouvons dire que les professions se distinguent des métiers par le « *contrôle des savoirs et des savoir-faire* », « *le monopole d'exercice* », « *le contrôle de l'admission*

⁷Plus spécifiquement, ceux qui soutiennent que l'activité d'enseignement constitue une «semi-profession» s'appuient sur la nature de l'autorité qui distingue la «vraie profession» d'une «semi-profession» : d'une part, une autorité administrative «*repose sur une hiérarchie claire des pouvoirs où le supérieur peut contrôler et coordonner les activités de son subordonné*», d'autre part, une autorité professionnelle «*repose sur le savoir et la créativité, toutes choses d'abord individuelles, qu'on ne peut transférer de l'un à l'autre par décret, ni ordonner et coordonner hiérarchiquement*». Il s'agit d'une autonomie libérée des pressions sociales et de la responsabilité de prendre des risques. (Bourdoncle, 1991: 80-83).

dans la profession et des conditions de l'exercice professionnel » et « l'autorégulation de la profession par elle-même »⁸.

Entendu dans ce sens, « *le professionnel est gouverné essentiellement par des objectifs et une éthique codifiée par la corporation* ». (Perrenoud, 1996, p. 4).

Pour revenir à la notion de professionnalisation qui renvoie dans son sens le plus large à la formation par la pratique pour développer les compétences de l'individu afin qu'il soit plus efficace dans son action, il est tout à fait légitime de s'interroger sur le sens de la professionnalisation dans le domaine de l'enseignement.

1.1. Distinction "professionnalité" et "professionnisme"

L'étymologie du mot nous apprend que le terme "professionnalisation" provient de l'anglais *to professionalize* qui désigne l'action de maîtriser une profession ou d'une activité professionnelle (Rey, 1998). Cependant, ce terme est polysémique dans la mesure où il est représenté par deux logiques fondamentales : la première, interne, renvoie à la professionnalité et fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu'à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée (Gouvernement du Québec, 2001). La seconde, externe, renvoie à ce que Bourdoncle (1991) nomme le "professionnalisme". Cette logique est liée au professionnisme, elle défend les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société.

1.1.1. La professionnalité

Cette notion provient du terme italien *professionalità* : « *Le vocable professionalità a surtout été massivement utilisé par les syndicats [d'ouvriers] italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975* » (Dadoy, M., 1986-cité par Bourdoncle & Mathey-Pierre, 1994, p. 138).

En France, ce terme a été évoqué par Bourdoncle pour sortir de la tension compétence/qualification/métier. Pour cet auteur, la professionnalité renvoie : « *à l'idée de développement professionnel c'est-à-dire l'ensemble des processus de construction et*

⁸Les caractéristiques essentielles de la notion de l'autonomie citées par Lang dans son ouvrage LANG, Vincent, *La professionnalisation des enseignants*. (Lang, 1999, p. 39).

d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier » (1991, p.26).

Pour ce spécialiste, la professionnalité, qu'il considère comme une partie du processus de professionnalisation basée sur le développement personnel et professionnel, est une augmentation de la maîtrise professionnelle d'une activité grâce à l'amélioration des démarches et à la rationalisation des savoirs sur lesquels se fonde cette activité.

Quant à Jacqueline Beckers et selon sa définition de la professionnalité, elle considère que le 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. »* (2009, p.4). En effet, pour cette auteure le processus de la professionnalisation est lié au développement et à la construction des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. De ce fait, le processus interne de construction de la professionnalité comporte plusieurs dimensions :

- **Mobilisation de savoirs professionnels spécifiques** : la professionnalité est l'ensemble des caractéristiques d'une profession qui renvoie à la nature des savoirs rationalisés et aux habiletés utilisées dans l'exercice professionnel : *« la professionnalisation en tant que construction d'une professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail »* (Lang, 1999, p. 29)
- **L'apprentissage continu** : les personnes formées en vue d'une occupation donnée continuent à acquérir progressivement une certaine expérience qui peut atteindre une forme d'expertise grâce à la formation continue. Ainsi, la professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu qui n'est jamais terminé, compte tenu de la complexité des situations et la mouvance des contextes scolaires.

- **L'efficacité de la personne** : le professionnel est connu par sa compétence, sa capacité à mobiliser des savoirs, des attitudes, des techniques, des stratégies pour l'exécution de tâches précises et la résolution des problèmes rencontrés.
- **Le partage de l'expertise** : les professionnels partagent une sorte de code du groupe professionnel exprimant les valeurs, les croyances, les attitudes et les représentations propres à ce groupe. Ce code dépasse les savoirs et savoir-faire et s'étend à une certaine attitude éthique, à une manière d'aborder les situations et d'y faire face.

1.1.2. Le professionnisme

Faisant référence au processus externe de la professionnalisation, ce concept renvoie à la dimension sociale de la profession. La revendication d'un statut social particulier est le souci majeur du groupe professionnel. En effet, la professionnalisation implique les stratégies mises en place par un groupe de personnes en vue de faire reconnaître les qualités propres à leur activité et d'avoir un certain prestige.

Selon Bourdoncle, ce processus renvoie à l'ensemble des stratégies déployées par un groupe pour transformer le statut de certaines activités en leur attribuant une sorte de valeur d'échange des privilèges matériels ou symboliques. Ainsi, affirme-t-il : « *on désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchant à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice.* » (1993, p.76)

Cette idée est appuyée par la sociologie contemporaine des professions qui a montré que le processus de professionnalisation ne consiste pas à faire correspondre une occupation à des normes idéales figées mais plutôt à une stratégie dynamique où le statut professionnel se fonde de plus en plus sur la norme du savoir dit scientifique (Lang, 1999).

En guise de conclusion, nous reprenons la synthèse des significations évoquées par Bourdoncle sous forme de tableau récapitulatif pour mieux appréhender la distinction entre les concepts de "professionnalité" et de "professionnisme".

Tableau 3. Les différents états de la professionnalisation selon Bourdoncle (1991)

Mise en œuvre	Processus	Etats
De connaissances et de capacités (individuelles/collectives.)	Développement professionnel	Professionnalité
De stratégies et rhétoriques collectives	Professionnalisation : du métier à la profession	professionisme
Adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes collectives	Socialisation professionnelle	Professionnalisme

Bien qu'ils aient des fins différentes, la professionnalité et le professionnisme concourent à la réalisation d'un même processus : la professionnalisation.

La professionnalisation est un processus dynamique dans la mesure où il « *se construit en interaction avec les acteurs sociaux que sont les membres de la profession, qui, par leur activité même, transforment la profession et remodelent ses contours, redéfinissant du même coup le visage du professionnalisme.* » (Gohier., Anadón. et al., 2000, p.116).

Cet aspect nous intéresse plus particulièrement dans la mesure où il permet des points de croisement avec la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.

La spécialisation du savoir⁹ produit et transmis explicitement par ceux qui l'exercent, attribut aux professionnels une certaine autonomie et d'un pouvoir d'autocontrôle reconnu par la société.

Par ailleurs, la professionnalisation est étroitement liée à *l'autonomie* et à la *compétence* des professionnels.

« La professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique. Autrement dit, dans une profession, ... on doit faire face à des problèmes complexes et variés dont on ne connaît pas d'avance la solution. En revanche, on a les moyens

⁹ Terme utilisé par Marc Maurice pour désigner le point commun sur lequel les sociologues reviennent unanimement en parlant de professionnalisation. Ce dernier est cité par Trousson A., *De l'artisan à l'expert, La formation des enseignants en question*, 1992, CNDP, Hachette, Paris, p.65

d'évaluer la situation et de construire une solution adaptée, sans réinventer la poudre, mais sans être tenu de choisir la solution dans un répertoire constitué par d'autres. » (Perrenould, 1993, p. 60).

Cette citation empruntée à Perrenould, nous permet de situer la professionnalisation dans le domaine de l'enseignement, par exemple, est dit professionnel celui qui s'éloigne de toute forme de normalisation exigeant de l'enseignant de suivre les prescriptions et les procédures standardisées. De ce fait, la professionnalisation exige non seulement un savoir, des capacités intellectuelles mais aussi une certaine liberté dans l'action. Le professionnel est censé réunir des compétences qui lui permettent de construire sur le vif la solution des problèmes qui se présenteront dans sa pratique.

2. Caractéristiques de la professionnalisation

Dans le souci de définir la professionnalisation du métier d'enseignant, Raymond Bourdoncle distingue trois grands axes qui la caractérisent à savoir : la professionnalisation de la formation, de la personne et enfin celle des savoirs.

2.1. Professionnalisation de la formation

Les formations académiques se font "professionnalisantes", c'est-à-dire préparant à une profession, quand elles visent la transformation des individus, afin qu'ils soient capables d'exercer une activité déterminée. La formation professionnalisante permet d'élever le niveau de compétences des praticiens. Elle contribue non seulement à accroître les savoirs et savoir-faire des enseignants, mais aussi à transformer leur identité professionnelle par l'adhésion à la culture professionnelle des praticiens en exercice. En effet, la transmission des pratiques formalisées lors de la formation initiale participe donc à la professionnalisation du métier et à sa reconnaissance sociale. En formation initiale, la professionnalisation se développe grâce aux stages en milieu scolaire qui permettent aux futurs enseignants, de se socialiser et de se familiariser avec le métier d'enseignant.

2.2. Professionnalisation des personnes

La professionnalisation des personnes exerçant une activité quelconque se concrétise par l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et le développement de leurs compétences professionnelles par la socialisation ou l'apprentissage au travail. Les individus ont, d'une part à acquérir des savoirs et des compétences professionnelles en situation réelle, et d'autre part à construire progressivement une identité professionnelle d'enseignant. Cette socialisation professionnelle favorise l'accès à une nouvelle conception de soi. Et c'est au stade de la formation initiale qu'interviennent les changements les plus importants sur l'identité professionnelle de la personne. Toutefois, ce processus se poursuit tout au long de la carrière de l'enseignant.

2.3. Professionnalisation des savoirs

Il s'agit du développement d'un ensemble codifié de savoirs professionnels qui constituent le "jargon du métier". Dans le métier d'enseignant, il est toujours question de distinguer les "savoirs à enseigner" (les disciplines) des "savoirs pour enseigner" (pédagogie, didactique, connaissance du système éducatif...). Et du moment que les savoirs disciplinaires ne sont pas uniques aux enseignants, la codification de la base des "savoirs pour enseigner" est nécessaire. Ces savoirs spécifiques représentent, selon Gauthier : *« l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée. »* (Gauthier, C. et al., cités par R. Bourdoncle, 2000, p.124).

A ce sujet, Goode (1969) résume les caractéristiques des savoirs professionnalisants en précisant que :

- les savoirs doivent être organisés et arbitrés par la profession, selon une codification spécifique ;
- les savoirs doivent être crédibles quant à leur efficacité et assez abstraits pour ne pas être accessibles aux personnes étrangères à la profession.

Chapitre 2. La professionnalisation du métier d'enseignant

En guise de synthèse, nous présentons les trois sens du terme "professionnalisation" selon R. Bourdoncle:

- le premier sens renvoie à l'idée de développement professionnel, c'est-à-dire aux processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier, au « *processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs* » ;
- le deuxième sens fait référence au « *processus d'amélioration collective du statut social de l'activité* », c'est-à-dire à la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail et donc à la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné ;
- enfin, le troisième sens illustre l'importance « *des normes établies collectivement par la profession* ». (Bourdoncle, 1991).

Ainsi, la professionnalisation exige une formation multidimensionnelle qui comporte trois éléments essentiels, le *savoir-faire*, c'est-à-dire le développement des compétences professionnelles propres au métier d'enseignant, le *savoir*, c'est-à-dire les connaissances spécifiques, et le *savoir-être* qui renvoie au développement de la socialisation, de l'acquisition des valeurs propres à un groupe professionnel. Dans ce sens, la *professionnalisation* représente l'ensemble des stratégies collectives par lesquelles un groupe professionnel revendique plus d'autonomie dans l'exercice de son activité et l'amélioration de son statut social.

Pour notre part, nous nous orientons davantage vers la logique de la professionnalité en vue de comprendre la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Étant donné que la logique en question considère la professionnalisation comme un processus par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique du métier. C'est pourquoi nous envisageons d'analyser, dans la troisième partie, les compétences professionnelles développées par les enseignantes-stagiaires en classe lors des stages pratiques.

Par ailleurs, le processus de professionnalisation ne peut se comprendre sans lien avec l'évolution des conceptions de l'enseignement et les rôles de l'enseignant. En effet, le travail de l'enseignant s'est progressivement modifié et a pris diverses formes à travers le temps.

3. Évolution des formes de professionnalité

Autrefois, le maître est reconnu pour son savoir. Et le savoir enseigner se manifeste à travers le contenu à transmettre dans un rapport pédagogique de "un à un" du moment que l'éducation en milieu scolaire n'était pas encore formalisée et se limitait à un public très restreint.

Durant cette période, *le maître naturel* (Gauthier & Tardif, 1996) était un Mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation puisque son charisme suffit. La compétence de l'enseignant consiste essentiellement dans la maîtrise de ce qu'il enseigne et dans l'exercice permanent d'une activité intellectuelle visant à entretenir ses connaissances (Hirschhorn, 1993).

Cependant la massification de l'enseignement traduite par l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à des niveaux de scolarité jusque là réservés aux enfants de classes sociales aisées, a entraîné la disparition de la pédagogie singulière où chaque enfant est pris en charge individuellement. Les premières tentatives de formation des maîtres commencent alors à émerger : le maître reçoit une formation pédagogique basée sur l'imitation d'un modèle. Il s'agit de former par la pratique un "enseignant" qui imite et reproduit les pratiques en vigueur par l'observation de praticiens expérimentés. Durant cette période, on a assisté à la naissance de la pédagogie traditionnelle.

Le XX^e siècle a connu l'émergence de la nouvelle pédagogie centrée sur les besoins de l'élève. Durant cette période, le maître est vu comme un scientifique et les programmes de formation étaient plus universitaires et scientifiques, c'est-à-dire plus avancés sur le plan de connaissances disciplinaires. Cependant, vers les années 70, 80, ce courant a montré ses limites, et nous avons réalisé que l'acte "d'enseigner" s'apprend sur le tas, face aux élèves et non à partir de l'application des théories apprises à l'université. Ce qui a engendré vers les années 90, une réforme majeure

concernant la formation des maîtres, dont l'objet essentiel est la professionnalisation de la formation. En effet, il est apparu dans différents pays des "référentiels de compétences professionnelles" qui spécifient les compétences attendues pour exercer le métier (le profil de l'enseignant à former dans les IUFM, France en 1994, le référentiel québécois en 2001).

Le nouveau contexte scolaire accentue la nécessité de professionnaliser l'acte d'enseigner : la diversité des populations scolaires, l'accroissement des problèmes sociaux, les tensions engendrées par les changements technologiques et la mondialisation de l'économie exercent des pressions intenses sur les enseignants. En effet, en tant qu'acteur, le maître professionnel est amené à justifier ses choix en s'appuyant sur autre chose que le sens commun. Dans ce contexte, Léopold Paquay affirme qu'« *un professionnel réalise en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité. Son art et ses techniques s'acquièrent par une longue formation* ». (1994, p. 19).

L'enseignant devient alors un professionnel qui, après coup, réfléchit sur sa propre pratique, et qui est capable de l'analyser, de comprendre les pratiques vécues ou observées, de résoudre les problèmes rencontrés, d'inventer des stratégies d'action à l'aide de théories appropriées par l'articulation pratique/théorie.

En accord avec un ensemble d'auteurs (Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1991 ; Perrenoud, 1993 ; Lessard, 1998 ; Altet, 2000), Jacqueline Beckers (2007) définit ainsi l'enseignant professionnel :

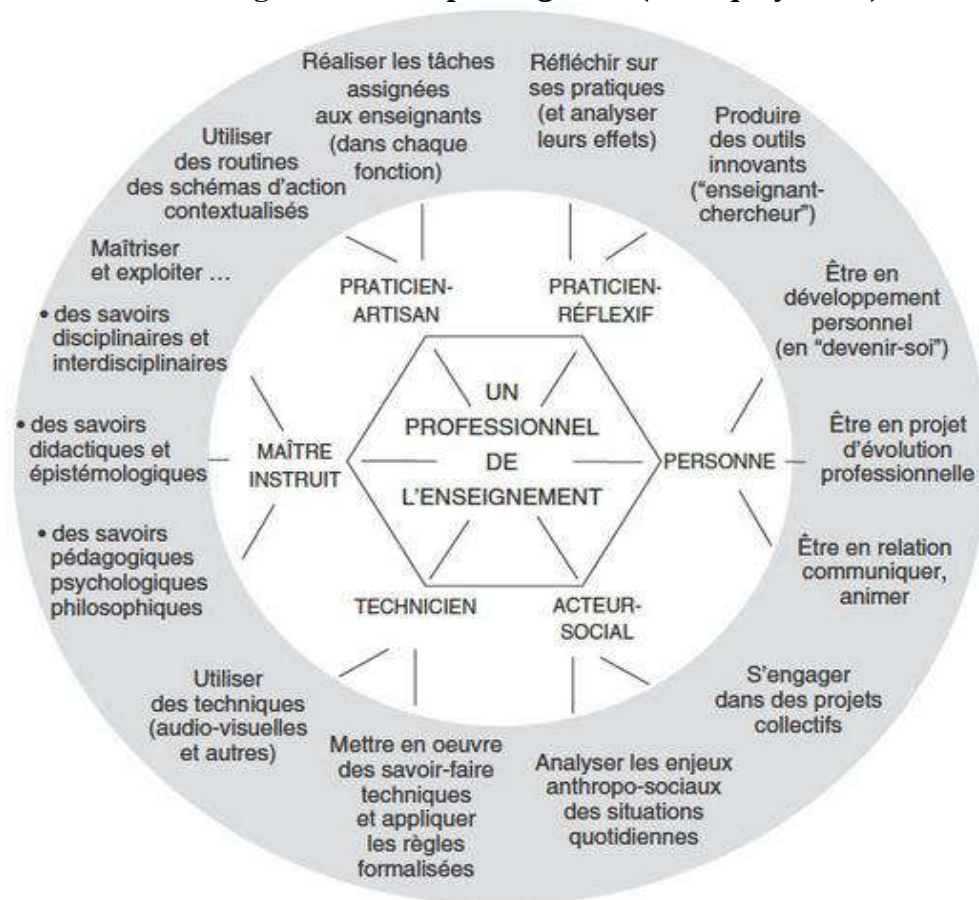
- Il est *compétent* dans la mesure où il peut faire face avec efficacité et autonomie aux tâches de son métier même quand elles s'écartent de la routine. Donc, il peut adapter son action professionnelle selon la situation dans laquelle il se trouve.
- Il est capable de prendre du recul par rapport à ses choix et à son fonctionnement en situation. Il tente alors *d'articuler savoirs d'action et savoirs théoriques*.

- Il est *responsable* de ses actes d'enseignement et des effets qu'ils produisent sur les élèves et la communauté éducative.

Nous pouvons conclure que la professionnalisation des enseignants est un processus de construction de compétences susceptibles d'amener l'enseignant à adopter une attitude réflexive par rapport à sa pratique (et celles de ses pairs) en vue de réussir les apprentissages. Il est à rappeler aussi qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans besoin permanent d'acquérir de nouvelles compétences, de renouveler et de mettre à jour ses connaissances, de remettre en question ses habitudes et ses manières de faire. Et par souci de cohérence avec le concept de professionnalisation, nous nous attardons sur les compétences professionnelles de l'enseignant professionnel.

Pour éviter de fixer une liste unique de compétences, Paquay et Wagner (2001) ont élaboré des paradigmes relatifs au métier d'enseignant. Ils proposent une modélisation sur les multiples activités que les enseignants réalisent au quotidien.

**Figure 4. Un cadre pour définir un référentiel de compétences professionnelles.
Vers l'intégration de six paradigmes ? (L. Paquay, 1994).**



D'après Paquay & Wagner (2001), il existe *des modèles de professionnalité* qui caractérisent les compétences essentielles pour être enseignant. Ces modèles prennent la forme de *paradigme* et sont identifiés par une étiquette désignant l'enseignant :

- un "*maître instruit*" : la conception la plus classique et la plus dominante dans certains milieux de formation est que l'enseignant est d'abord un transmetteur de savoirs disciplinaires. Mais « *pour devenir un enseignant expert, il faut aussi connaître les bases théoriques en didactique spéciale, en méthodologie générale, en psychopédagogie avant de les appliquer* » (Ibid., p.155). En effet, une bonne connaissance des contenus disciplinaires repose sur la possibilité de situer les savoirs à enseigner dans un contexte scientifique, épistémologique et dans une approche interdisciplinaire.
- un "*technicien*" : l'enseignant est préparé à exécuter des tâches multiples (remplir les documents administratifs, rencontrer les parents d'élèves, résoudre des conflits au sein d'une équipe, évaluer le travail de ses élèves, etc.).
- un "*praticien-artisan*" qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés. « *L'enseignant de métier peut être considéré [...] comme un « artisan » qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement* » (Perrenoud, 1982).
- un "*praticien réflexif*" : l'enseignant est appelé à questionner sa pratique et analyser la situation qu'il a vécue en classe. Avec le temps, il acquiert une expérience qu'il mobilisera pour analyser de nouvelles situations. Par une réflexion sur sa pratique et ses effets, le praticien se constitue un "savoir d'expérience" en évolution (Tardif, 1993).
- un "*acteur social*" : le métier d'enseignant exige un engagement comme "*acteur social*" dans la mesure où l'enseignant s'engage dans la mise en œuvre des principes qui régissent le système éducatif mais aussi quand il

participe activement dans des projets d'établissement. (Grootaers & Tilman, 1991).

- une " *personne* " : on attend de l'enseignant qu'il soit capable d'entrer en relation avec tous ses élèves. Ceci l'engage, comme professionnel, à pouvoir dépasser ses réactions spontanées, ses émotions, ses préjugés, etc. De plus, la concertation avec les divers partenaires de l'école occupe aussi une place importante dans le métier. « *L'enseignant est d'abord une personne : une personne en évolution est en recherche vers un « devenir-soi », une personne en relation avec autrui (Abraham, 1984). [...] Il est cependant nécessaire, dès la formation initiale, de provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel et relationnel* » (Ibid., p. 161). Le développement personnel et relationnel de l'enseignant est capital dans la formation initiale et ce par le développement des compétences à s'exprimer, à communiquer, à analyser les relations, à développer l'écoute de l'autre, à animer un groupe, à améliorer la confiance en soi, etc.

Selon Paquay une exploitation intégrative de ces différentes dimensions en mettant en évidence leurs complémentarités et leurs interactions de manière continue pour chacun et dans chaque établissement est indispensable.

Il est utile de rappeler que le paradigme dominant actuellement dans les milieux de la recherche est celui de l'enseignant réflexif (Schön, 1983, 1987). En effet, ce qui confère à l'acte d'enseigner un caractère professionnel est sa dimension réflexive. Les travaux de Schön (1983) ont montré que la pratique professionnelle n'est pas un domaine d'application de théories élaborées mais plutôt un lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux, un lieu de développement de compétences professionnelles : le professionnel construit son savoir par l'action et la réflexion dans et sur l'action.

Une pratique réflexive, comportant une réflexion dans l'action et sur l'action s'impose à l'enseignant, que ce soit pour s'adapter aux situations toujours changeantes, trouver de nouvelles façons d'intervenir ou créer son propre savoir. Grace à sa participation à

une variété de situations socioprofessionnelles, le maître professionnel acquiert un ensemble de compétences. Les savoirs et savoir-faire le rendent capable « *non seulement d'exécuter le prescrit mais d'aller au-delà du prescrit. Le professionnel doit faire face aux aléas, aux événements. Il doit pouvoir entreprendre des activités et non seulement les 'exécuter'* » (Le Boterf, 2009, p. 23).

Le professionnel agit donc en adéquation à la situation, mais il comprend aussi pourquoi et comment il agit ainsi. Sa manière d'accomplir l'action ne résulte pas uniquement des compétences qu'il possède, mais aussi de la capacité à les mettre en œuvre, à les combiner et à s'en servir au profit de l'objectif visé. L'analyse du contexte dans lequel le professionnel est amené à agir sera décisive pour le choix des compétences qu'il jugera le mieux adaptées aux circonstances de son action et à la réussite potentielle de celle-ci.

Nous rappelons ici Roche pour qui le professionnel est : « *l'homme de la situation, capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle, capable aussi de répondre, de s'adapter à la demande, au contexte* » (1999, p. 42).

4. Quelles compétences professionnelles pour l'enseignant algérien ?

A la lumière de ce qui a été développé précédemment, nous allons examiner le référentiel de compétences professionnelles appliqué en formation initiale en Algérie et voir dans quelle mesure ce référentiel s'inscrit dans le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant.

En absence de document officiel, nous nous sommes appuyée sur le référentiel de compétences (cf. Annexe 8), mis en ligne via le site internet (www.oasisfle.com¹⁰) par Mohamed Djoudi, inspecteur de l'enseignement secondaire. Ce document présente un

¹⁰Portail destiné à l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère, très consulté par les enseignants de cette matière, tous paliers confondus. Son concepteur, Mohamed Djoudi, inspecteur de l'enseignement secondaire, estime que ce site vient pallier le manque enregistré en matière de documentation fiable et utile aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants, futurs enseignants.

inventaire de compétences à développer dans des domaines d'actions prédéfinis et articulés autour de quatre axes :

1. les compétences disciplinaires ;
2. les compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage ;
3. les compétences d'animation du groupe-classe et d'utilisation des techniques et des outils didactiques ;
4. les compétences en législation scolaire.

Sur le plan de l'organisation du contenu, nous constatons, de prime abord, l'absence de certains éléments :

- le contexte : tel qu'il se présente, ce référentiel n'est pas lié explicitement au contexte d'exercice de la profession. Il est nécessaire de définir le contexte social et éducatif dans lequel travaillent les enseignants auxquels ce référentiel est destiné. Sans oublier le contexte de l'apprentissage de cette langue, les objectifs généraux et les besoins spécifiques des apprenants qui, lorsqu'ils sont identifiés, déterminent ce que fait l'enseignant.
- la notion de compétence professionnelle n'a pas été définie dans ce référentiel. En effet, l'inscription de cette notion dans un champ définitionnel précis permettrait une meilleure lecture de ce référentiel. Par ailleurs, les compétences présentées dans ce référentiel n'ont pas été explicitées par des items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ.

Ce référentiel se présente comme une liste de prescriptions sans tenir compte des différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice du métier.

Pour le descriptif des compétences à développer, notons que :

1. certaines compétences renvoient à une classification des activités que doit effectuer l'enseignant : c'est le cas de la compétence 3 (Concevoir et inscrire une situation d'apprentissage dans une progression et en identifier les

préalables) qui correspond à la dimension didactique, et de la compétence (Organiser l'espace de la classe et gérer le temps scolaire en fonction des activités prévues) ;

2. aussi, les compétences (Être sensible aux rythmes d'apprentissage des apprenants et avoir le souci de les prendre en compte, et adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités (postures, place, interventions orales, vérification des consignes, etc.)) ne renvoient pas non plus, en elles-mêmes, à des activités spécifiques, mais désignent plutôt des qualités dont il faut faire preuve dans l'accomplissement des activités. Or, au sens propre, une compétence est un « savoir agir ». Autrement dit, être compétent, ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération prédéterminée quand on en reçoit la demande, mais c'est savoir mobiliser à bon escient ce qui convient à une tâche, ou une situation, même quand celles-ci sont relativement inattendues et nouvelles ;
3. la liste des compétences semble incomplète puisqu'elle ne reprend pas tous les paradigmes relatifs au métier d'enseignant tels qu'ils sont proposés par Léonard Paquay (1994). En effet, le paradigme du « praticien-artisan » est négligé : cette compétence s'acquiert surtout grâce aux stages, lieux privilégiés de la formation pratique et qui permettent aux novices d'acquérir des routines en fonction des situations de classe ;
4. le paradigme du "praticien réfléchi" qui sait analyser des situations et construire un "savoir d'expérience" systématique et communicable est absent dans les grands axes de ce référentiel ;
5. notons également l'absence de la dimension humaine de la profession enseignante dans ce référentiel. L'enseignant est d'abord une personne : une personne en évolution et en quête du « devenir soi », une personne en relation avec autrui (Abraham, 1984). La compétence de l'enseignant en tant qu'acteur social n'apparaît pas dans ce référentiel : les compétences qu'il doit développer

pour coopérer au sein d'une équipe pédagogique, mener une action dans la communauté éducative, coopérer avec les parents d'élèves, ne sont pas citées ;

6. une autre compétence semble être négligée dans ce référentiel à savoir la compétence spécifique à l'utilisation des TIC. Aucune précision relative à l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication n'est citée dans ce référentiel.

En somme, vu le manque d'exhaustivité dans la description des gestes professionnels du métier d'enseignant et l'absence de certains paradigmes, ce référentiel présente des insuffisances qui restent à combler afin qu'il puisse être considéré comme un document essentiel dans la formation des enseignants en Algérie. En effet, l'apport du référentiel de compétence nous paraît indispensable car il donne à voir ce que l'on attend d'un futur enseignant. Comme le souligne Paquay, les référentiels de compétences sont une réponse à une question fondamentale : *quel type d'enseignant voulons nous pour aujourd'hui et pour demain ?* (Paquay, 2012). Cette question permet de définir le profil attendu des enseignants formés. En effet, le référentiel de compétences professionnelles demeure un instrument utile pour penser les pratiques professionnelles. Il sert de guide en formation initiale comme il peut indiquer la qualité de la formation.

Tenant compte des paradigmes qui définissent les compétences de l'enseignant professionnel (Paquay, 1994, 2012), nous proposons, dans ce qui suit, une esquisse de référentiel des compétences professionnelles qui pourrait optimiser la qualité de la formation initiale :

Nous estimons que cette esquisse du référentiel de compétences professionnelles que nous proposons ci-dessous gagnerait à être complétée par des textes législatifs qui régissent le statut particulier de l'enseignant en Algérie. (Décret, circulaire, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation).

Le contenu de ce référentiel serait organisé comme suit :

- 1- Le contexte : l'enseignement de la langue française occupe une place importante dans le système éducatif algérien. En effet, la langue française est la première langue étrangère obligatoire enseignée depuis le cycle primaire (Circulaire d'application du 17 octobre 1976).

Aussi, le contexte social et éducatif dans lequel travaillent les enseignants est essentiellement prédéterminé par les exigences du programme national. Par conséquent, la connaissance des objectifs généraux et les besoins spécifiques des apprenants déterminent ce que fait l'enseignant. Par ailleurs, il existe des documents internationaux qu'il faudrait prendre en considération tel que le CECRL.

- 2- Les objectifs : ce référentiel de compétences vise à :

- affirmer que « devenir enseignant » est d'abord concourir à des objectifs communs et partager une culture commune d'une profession dont l'identité se construit sur le terrain.
- identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière grâce aux actions de formation continue à travers lesquelles l'enseignant acquiert et enrichit son expérience professionnelle.

- 3- Cadre théorique : ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence en l'associant au concept de professionnalisation. Comme le signale Philippe Perrenoud, les compétences doivent être considérées comme des « *composantes du processus de professionnalisation du métier d'enseignant* » (1994, p. 207). En effet, la fonction enseignante se définit par l'acquisition de compétences professionnelles particulières qui permettent l'exercice adéquat de cette profession.

En référence à Paquay (1995) qui reprend la définition avancée par Jacques Tardif, la compétence est « *un système [...] de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles [...] organisé en schéma opératoire [...] qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permet non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution par une action efficace.* ». Donc, la compétence est une disposition à accomplir certaines tâches en fonction des situations.

Le Boterf (1994) précise que : « *le potentiel de compétence* » ne se réduit pas à « *un stock initial de connaissances ou de capacités* » à actualiser mais dans « *une capacité d'inférence* » qui permet de produire des informations nouvelles en fonction du contexte.

En inscrivant sa définition dans la perspective du praticien réflexif, Elliot définit le modèle de la compétence professionnelle comme « *la capacité d'agir intelligemment dans des situations qui sont suffisamment nouvelles et uniques pour requérir une réponse appropriée conçue in situ [...] ces qualités de jugement et de prise de décision sont des indicateurs de la capacité d'adopter des réponses originales et intelligentes dans des situations nouvelles et imprévisibles. [...] ce sont des capacités activées en vue d'une action intelligente dans des situations sociales imprévisibles et complexes* ». (1991, p. 313)

4- Les compétences à développer : le contenu de chaque compétence est détaillé pour permettre aux futurs enseignants de prendre conscience de ce qui est requis pour développer ces compétences :

4.1. Compétence en langue française pour communiquer et enseigner : en référence au paradigme de l'enseignant « *maître instruit* » (Paquay, 1994, 2012), le développement de la compétence à communiquer dans la langue française est indispensable pour pouvoir transmettre le savoir disciplinaires aux élèves. Sachant que la maîtrise de la langue orale et écrite est une nécessité dans un métier qui s'exerce au moyen de la communication.

Le niveau linguistique souhaitable pour permettre aux futurs enseignants de communiquer tant à l'écrit qu'à l'oral varie entre le B2 et le C1 du CECR, car le professeur doit être un exemple pour ses élèves. Ainsi, il doit être attentif à la qualité de la langue pratiquée par les élèves.

Etre un « *maître instruit* », c'est aussi maîtriser la didactique du FLE et les théories d'apprentissage des langues notamment l'approche communicative, l'approche par compétences et la perspective actionnelle pour pouvoir enseigner efficacement.

- 4.2. Compétence pour concevoir et mettre en œuvre son enseignement : considéré comme un « *praticien artisan* », l'enseignant doit pouvoir formuler les objectifs d'apprentissage en se référant aux programmes officiels.

Il s'agit de concevoir, de préparer, de mettre en œuvre, de réguler et d'analyser des situations d'apprentissage cohérentes avec le niveau des élèves. Autrement dit, l'élaboration d'une programmation qui tiendra compte de la répartition des apprentissages dans le temps et la prise en considération des pré requis des élèves est une nécessité pour l'enseignant.

La mise en œuvre des apprentissages ne peut se réaliser sans la pratique d'une évaluation variée (diagnostique, formative et sommative) et la prise en considération des résultats obtenus pour la construction d'une progression pédagogique.

Etre un « *praticien artisan* » est pouvoir apprécier et sélectionner les documents pédagogiques (textes, supports audio, vidéo, conte, etc.) et les exploiter à bon scient.

- 4.3. Compétence pour organiser le travail de la classe : en référence au paradigme du « *praticien artisan* », l'enseignant doit faire progresser le groupe classe aussi bien dans la maîtrise de la discipline enseignée que dans le respect des règles de la vie en société. Pour cette fin, il doit être en mesure

de prendre en charge le groupe classe, de gérer les conflits, de développer la participation et la coopération entre les élèves. L'enseignant doit être en mesure d'organiser l'espace de la classe et le temps en fonction des activités prévues, d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues. En somme, l'enseignant doit veiller à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités. Aussi, le futur enseignant doit mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression pédagogique à la diversité des apprenants.

- 4.4. Compétence à évaluer les apprenants : pour évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les apprenants, l'enseignant doit comprendre les fonctions de l'évaluation et concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage (diagnostique, formative, sommative, certificative).

Pour cela, il doit savoir adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation qu'il souhaite mener.

Le professeur doit pratiquer l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance en explicitant les consignes et les critères de notation et en veillant à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès.

Initier les élèves à l'auto-évaluation relève aussi de la compétence à évaluer les apprenants. L'enseignant doit concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (les activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;

- 4.5. Compétence en technologie de l'information et de la communication : cette compétence nous renvoie au paradigme du « *technicien* » qui a acquis des savoir-faire techniques lui permettant d'accomplir les différentes tâches qui lui incombent. L'enseignant doit être en mesure d'utiliser des outils technologiques et de les intégrer dans les pratiques pédagogiques, de travailler en réseau dans le cadre du travail collaboratif.

Aussi, il doit être en mesure d'utiliser les TICE et les outils de formation ouverte et à distance (des sites éducatifs, des forums interactifs, des ressources et des bases de données) pour actualiser ses connaissances et compétences professionnelles.

Les enseignants devraient pouvoir gérer leur travail à l'aide des TICE et être en mesure de suivre plus efficacement leurs progrès et ceux de leurs apprenants et de diffuser les résultats de leurs travaux d'évaluation avec plus d'efficacité.

Suite à l'apparition de la pandémie du virus Covid19 qui a touché notre planète dès la fin de l'année 2019 et qui continue à sévir jusqu'au jour d'aujourd'hui, janvier 2020, la communication électronique est devenue une nouvelle modalité d'enseignement-apprentissage. Ainsi, savoir enseigner à distance devient-il un élément impératif dans la formation des enseignants aujourd'hui. En effet, concevoir un parcours d'apprentissage accessible à distance et assurer le suivi des activités pédagogiques via internet est devenu une nécessité.

- 4.6. Compétence à coopérer au sein ou en dehors de l'école : en tant « *qu'acteur social* » engagé dans des projets collectifs, l'enseignant doit participer à la vie de l'école en organisant des projets au sein de l'école ou des activités à l'extérieur de l'établissement. L'enseignant doit aussi adhérer à des associations des professeurs de français et s'impliquer dans l'organisation des séminaires, des conférences et les journées pédagogiques.
- 4.7. Compétence à se former et à innover : l'enseignant est avant tout une « *personne* » en évolution et qui a besoin de se démarquer des autres. Pour cela, l'enseignant doit faire preuve de curiosité intellectuelle et doit éprouver le besoin d'être créatif. L'enseignant doit tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

- 4.8. Compétence à réfléchir sur sa pratique : cette compétence correspond au paradigme de « *praticien réflexif* » qui s'engage dans une analyse de sa pratique en vue de l'améliorer. Avoir la compétence réflexive suppose de porter un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi d'effectuer une analyse à la fois individuelle et collective de ses actions pédagogiques a priori, en cours d'action et a posteriori. Cela signifie savoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi savoir les soumettre aux autres pour des commentaires, des rétroactions et des remises en question.

À ce propos, P. Perrenoud pense que: « *Former un débutant réflexif ne consiste pas à ajouter un contenu nouveau à un programme déjà chargé, ni une compétence au référentiel. La dimension réflexive est au cœur de toutes les compétences professionnelles. Elle est constitutive de leur fonctionnement et de leur développement.* ». (2006, p.21).

DEUXIÈME PARTIE
ANCRAGE THÉORIQUE ET DÉFINITION DES
CONCEPTS CLES

CHAPITRE 1

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE : ENTRE REPRÉSENTATIONS ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

Avant d'entamer nos investigations dans cette recherche, il nous semble utile, voire nécessaire de consacrer cette partie à l'ancrage théorique en définissant les concepts clés utilisés dans ce travail ainsi que les soubassements théoriques sur lesquels il se fonde.

En premier lieu, nous précisons les concepts d'identité et d'identité professionnelle, considérés comme le noyau central de notre réflexion (chapitre 1). En second lieu, en nous appuyant sur les pistes dégagées des différentes orientations de recherche qui se sont intéressées à la question de l'identité professionnelle des enseignants, une attention particulière sera accordée au concept de représentations (Abric 1987, Blin 1997) et ce, en mettant l'accent sur le rôle de ces « *images mentales* » dans la construction identitaire du futur enseignant. Et, vu que l'identité professionnelle des enseignants se cristallise dans leurs pratiques professionnelles, les compétences professionnelles seront définies en tant que composantes fondamentales dans la construction identitaire (Wittorski, 2010 ; Jorro, 2002).

Comme il l'a été précisé dans notre problématique, la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant sera étudiée à partir de son activité en classe c'est-à-dire d'un point de vue didactique. Nous ferons appel à un cadre théorique portant sur l'activité de l'enseignant en analysant les compétences professionnelles développées en cours de l'action didactique.

Nous nous orientons alors vers la théorie de l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) qui présente l'avantage d'avoir été élaborée pour étudier les situations de classe en prenant en compte la spécificité de ces situations : le savoir y est au cœur des interactions entre l'enseignant et ses élèves. C'est ce que nous comptons développer dans le deuxième chapitre de cette partie en définissant l'action didactique, le jeu didactique, le contrat didactique, le triplet des genèses (Sensevy, 2011 ; Sensevy & Mercier, 2007).

1. Qu'est ce qu'une identité

De par son caractère polysémique et la richesse de ses connotations, le terme " identité " est très difficile à circonscrire dans un champ disciplinaire bien précis. En effet, la conceptualisation de l'identité se situe à l'intersection de plusieurs champs disciplinaires : née dans le champ de la philosophie (Ricoeur) et de l'anthropologie (Mead), cette notion a été développée en psychologie sociale, en psychologie du développement (Érickson) et en sociologie (Dubar).

Considéré comme le fondateur du sens moderne de l'identité, Erik Erikson pense que l'identité se forme grâce à un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux du fonctionnement mental par lequel : « *l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes* » (Ferréol, Cauche & al, 1995, p.86).

Ainsi, construire son identité, ce n'est pas chercher à devenir identique : copier, reproduire ce qui est perçu de l'identité d'autrui. Au contraire, c'est plutôt se différencier en se situant par rapport à des repères identifiables.

Selon Blin, « *l'identité se construit par la confrontation de la similitude et de la différence. L'idée d'être semblable à d'autres (identique) est associée à celle de ce qui est unique et donc ce qui se distingue et se différencie des autres* ». (1997, p.179). Ainsi, de ce point de vue, l'identité est paradoxale : dans sa signification même, elle désigne ce qui est unique, ce qui distingue et différencie des autres, mais elle qualifie aussi ce qui est identique, semblable tout en étant distinct.

Pierre Tap souligne la dimension subjective de cette notion : « *mon identité est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce pour quoi je me sens exister en tant que personnage social (rôle, fonction), ce par quoi je me définis et je me connais, je me sens accepté et reconnu comme tel par autrui, mes groupes et ma culture d'appartenance.* » (1986, p.8).

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

Pour ce spécialiste en psychologie sociale, le sentiment d'appartenance à une communauté n'empêche pas le sujet de se penser comme unique et différent des autres. A ce propos, Lipiansky affirme, de son côté que l'identité se construit dans l'interaction avec l'autre, dans une *dialectique* entre soi et l'autre, dans un double mouvement qui la fait « *osciller entre l'altérité radicale et la similarité totale* » (1992, p.35).

De ce qui précède, nous retenons alors que l'identité peut être abordée selon deux pôles distincts:

- le pôle personnel qui se manifeste à travers le concept de "Soi" et qui englobe les caractéristiques individuelles que l'individu s'attribue pour dire qui il est.
- le pôle social défini par le système des normes, en relation avec les attentes des autres, d'un groupe, d'un collectif.

Aussi, nous prenons également appui sur la définition de Barbier, pour qui l'identité est « *un ensemble de composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de son histoire* » (1996, p.40). Cette définition met l'accent non seulement sur la dimension subjective de l'identité mais aussi sur le fait que le sujet puisse faire part du sens qu'il attribue à son identité à travers des composantes représentationnelles. Barbier précise que l'identité peut se manifester à travers les compétences, les savoirs, les goûts et les intérêts. Ainsi, tel que l'affirme Beckers, l'identité est constituée de ce qu'un individu est capable de faire, « *de ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs* » (2007, p.142).

Mucchielli, de son côté, considère l'identité comme un sens perçu, donné par chacun à propos de lui-même : « *un ensemble de significations apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs* ». (2003, p.12). Nous retenons aussi que l'identité est

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

plurielle dans la mesure où chaque individu définit son identité et celle des autres dans des contextes différents.

Dans son approche de la question identitaire, le sociologue Claude Dubar présente deux types de démarches : l'approche *essentialiste* qui repose sur la croyance en des "essences", des réalités essentielles, immuables et originelles et l'approche *nominaliste* aussi appelée *existentialiste* qui « *refuse de considérer qu'il existe des appartenances "essentiels"* » mais « *il n'existe que des modes d'identification, variables au cours de l'histoire collective et de la vie personnelle, des affectations à des catégories diverses qui dépendent du contexte* » (2000, p.4).

La première approche appuie l'idée de la *permanence* des êtres à travers le temps : chacun devient ce qu'il est, il accomplit son destin. La seconde postule que tout est soumis *au changement* et inscrit dans des contextes situés et spécifiques. Cette approche met davantage l'accent sur l'influence du contexte qui peut entraîner une certaine variabilité de l'identité.

Le regard que nous portons sur l'identité des futurs enseignants en formation initiale s'inscrit davantage dans la seconde approche. De ce fait, nous considérons l'identité comme une entité variable au cours du temps et dépendante des contextes dans lesquels le sujet est amené à évoluer (le contexte professionnel de stage en particulier).

Par ailleurs, cette réflexion nous a permis de comprendre que si l'identité est difficile à cerner, c'est précisément en raison de son caractère dynamique et multidimensionnel. L'identité est la résultante d'un processus d'identification au sein d'une situation relationnelle, elle est relative, car elle peut évoluer si la situation relationnelle varie. L'identité est individuelle et sociale, combinant à la fois la "*permanence*" et le "*changement*".

Les observations sur le terrain nous apprennent que les enseignants en quête de leur identité vivent des tensions importantes entre le vœu d'être créatif et les pressions institutionnelles et sociales, entre résister aux changements et se remettre en cause pour devenir meilleur. Nous concluons alors que l'identité n'est pas acquise une fois

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

pour toute, mais elle se développe plutôt tout au long de la vie présentant ainsi un caractère dynamique et évolutif.

Cette « *dynamique identitaire* » a été mise en avant par J.P Cuq dans sa définition de la notion d'identité en précisant que « *l'identité est conçue comme le résultat de constructions et de stratégies ; elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de 'dynamique identitaire' qui vaut aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui des sociétés (voir, par exemple, la construction actuelle d'une identité européenne qui s'inscrit en superposition des identités nationales concernées)* » (2003, p. 123).

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons d'affiner notre réflexion autour de "l'identité professionnelle" sachant que de nombreux spécialistes en la matière ont analysé et présenté ce concept selon des paradigmes différents.

2. L'identité professionnelle

Une revue de littérature est nécessaire pour nous éclairer sur les différentes approches de l'identité professionnelle et nous orienter vers la définition à retenir pour notre recherche.

2.1. Recherches privilégiant les dimensions personnelle, historique et subjective

Dans une approche psychologique, plusieurs auteurs ont accordé une importance particulière à la dimension individuelle de l'identité professionnelle, en l'envisageant non pas comme un état mais comme un processus de liaison et de rupture (Mosconi, 1990 ; Nault, 1999). Dans leurs travaux, ces chercheurs ont accordé une remarquable attention aux articulations des éléments biographiques, des représentations sociales et des pratiques éducatives dans la définition de l'identité professionnelle en expliquant que la naissance de cette identité ne se produit pas soudainement à la fin de la formation initiale :

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

« Pendant la formation initiale, cette identité se construit à travers un ensemble de représentations du métier. Cette construction mentale procède de l'identité personnelle, des identifications liées aux relations qui s'instaurent au cours de la formation. Le moment de passage d'une identité professionnelle construite pendant le temps de la formation à une identité en situation de travail est un moment de négociation, de compromis, voire de ruptures. Négociation entre la représentation que les enseignants se sont faite du métier et la réalité du terrain. L'enseignant peut alors se retrouver dans une situation de déception face à l'élève réel qui ne répond pas à l'image idéale qu'il s'est faite de lui. » (Giust-Desprairies. 2003, p. 46).

L'identité professionnelle est donc accessible via des images identitaires qui constituent un ensemble de représentations que l'individu associe à sa personne, à son métier. Ces représentations peuvent évoluer au cours de la formation quand l'enseignant est confronté à la réalité du terrain. Il est à noter que ce contact direct avec la réalité peut soit renforcer ou fragiliser l'identité professionnelle de l'enseignant débutant.

Dans leurs recherches, Blanchard-Laville (2001) et Blanchard-Laville & Nadot (2000), expliquent que l'identité professionnelle repose sur des processus psychiques inconscients. Pour ces spécialistes, deux pôles coexistent chez l'enseignant ou l'étudiant qui projette de le devenir : le *soi-élève* et le *soi-enseignant*. Dans les situations professionnelles, le *soi-élève*, parfois refoulé, resurgit quand l'enseignant vit des situations déstabilisantes qui réactivent des traumatismes vécus durant l'enfance.

Certains travaux se sont intéressés aux changements liés au nouveau statut, à la perception de soi (Blanchard-Laville, 2001 ; Bossard, 2000 ; Chartier, 2000 ; Mosconi, 1990). Dans la même optique Rinaudo décrit le sentiment de débordement, d'anxiété et d'insécurité qui marquent la perte des repères identificatoires de l'enseignant stagiaire lorsqu'il découvre une école différente de celle qu'il avait connue et idéalisée (Rinaudo, 2004). Il peut être en proie à une crise identitaire qui correspondrait à une sorte "*d'adolescence professionnelle*" (Blanchard-Laville & Nadot, 2000 ; Bossard,

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

2001), où les stagiaires et les enseignants débutants seraient dans un temps d'entre-deux, de transition conflictuelle (Mosconi, 1990), de repli sur soi et de frustration causés par les difficultés rencontrées face aux élèves.

2.2. Recherches privilégiant les dimensions sociales

Le concept de l'identité professionnelle est envisagé d'un point de vue social dans la réflexion de Maheu et Robitaille sur l'identité professionnelle des enseignants du collégial. Pour ces auteurs, « *la pratique du travail enseignant peut être vue comme un système d'action, un ensemble de rapports sociaux qui compte deux espaces sociaux. Pour les fins de l'analyse, ils doivent être distingués et construits séparément l'un de l'autre. Bien sûr, les processus sociaux qui les traversent tous les deux dans le vécu d'une pratique ne les relie pas moins constamment l'un à l'autre* ». (1991, p.96). L'individu évolue grâce à la dynamique personnelle et aussi en interaction avec le milieu où il se trouve notamment son milieu de formation et celui de la pratique professionnelle.

De son côté, Dubar décrit le processus complexe à l'origine de la construction de l'identité professionnelle individuelle comme un processus émergent à la fois des expériences de l'individu et des interactions produites dans son contexte de travail en associant le vécu personnel à la réalité sociale. L'identité est définie comme : « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 1996, p. 111).

Pour cet auteur, l'identité n'est jamais fixée définitivement mais elle se modifie au fil du temps et en fonction des positions occupées par un individu dans le groupe social. Dubar qualifie également les articulations possibles entre les deux modes de négociation développés par les individus, de *transaction relationnelle* et de *transaction biographique* qui déterminent l'identité professionnelle (2000, p. 11).

1. La transaction biographique en relation avec l'histoire de vie de l'individu et son parcours social, est l'axe diachronique de la construction identitaire. Elle

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

contribue à la construction d'une identité pour soi en répondant à la question « *comment je me définis ?* ».

2. La socialisation relationnelle contribue à la construction d'une identité pour autrui grâce aux *transactions* externes. Quand la personne s'engage dans une action collective, elle se voit attribuer une identité par autrui, « *comment les autres me voient ?* ».

La socialisation relationnelle est marquée par le développement simultané de deux processus : « *le premier concerne l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu. Il ne peut s'analyser en dehors des systèmes d'action dans lesquels l'individu est impliqué et résulte de «rapports de forces» entre tous les acteurs concernés et de la légitimité - toujours contingente - des catégories utilisées* ». (Dubar, 2000, p.111).

Le second processus se manifeste au moment de l'intériorisation de cette identité par la personne en interférant avec identité "pour soi" que le sujet a construite pour lui-même lors de la socialisation biographique.

L'identité professionnelle de la personne est considérée alors comme le fruit de cette double transaction : une transaction du sujet avec lui-même au moment où il s'approprie l'identité qui lui est attribuée par autrui (l'attribution d'un diplôme, d'un titre particulier qui font que telle personne est nommée médecin, enseignant, infirmier, etc.) et la transaction du sujet avec les autres quand il tente d'assimiler les pressions externes à l'identité qu'il se reconnaît. (*Comment on me juge en tant que médecin ou en tant qu'enseignant ?*)

C'est ainsi que Dubar développe la notion de *formes identitaires*, considérées comme des produits qui se manifestent par le biais de processus d'identification dans le champ professionnel, et qui renvoient à des visions croisées de soi par les autres et des autres par soi. Elles sont considérées comme des manières de se définir et de s'identifier face aux autres, dans le champ professionnel.

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

Selon Dubar (2000) « *la transaction objective entre les individus et les institutions est d'abord celle qui s'organise autour de la reconnaissance et non reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées* ». (2000, p.125-126.). En effet, pour cet auteur, la construction de l'identité professionnelle dépend de la reconnaissance que l'individu reçoit de ses savoirs, de ses compétences et de son image.

Ce caractère pluriel conduit à une définition de l'identité professionnelle en tant que processus non individuel mais dépendant des rapports aux autres et de leur incorporation par soi. Ce double processus est résumé par Pierre Tap à travers les concepts suivants : *l'identisation* ou la singularisation, qui renvoie au processus selon lequel l'individu tente de se distinguer des autres et correspond à la reconnaissance du caractère unique de la personne, *l'identification* ou l'appartenance qui fait référence à la reconnaissance des ressemblances avec les différents groupes d'appartenance et correspond à la reconnaissance de sa similitude avec les autres :

« *L'individu acquiert une identité à travers l'enracinement dans une histoire personnelle et culturelle, la remémoration et le récit. L'identisation est l'histoire complexe de la continuité de l'image de soi dans le changement, de l'instauration de représentations mentales et de l'actualisation continue d'identifications multiples. Grâce au sentiment d'identité, il peut se percevoir le même (idem) dans le temps, se vivre dans la continuité existentielle. Il aspire à une certaine cohérence, met en place la fonction de personnalité, c'est-à-dire organise et coordonne ses conduites, ses aspirations, ses désirs ou ses fantasmes et, ce faisant, cherche à rester lui-même (is dem, ipse).* » (Tap, 1988, p. 53).

Pour revenir à l'identité professionnelle des enseignants, ce serait à travers ces deux processus interactifs et dialectiquement liés *d'identisation* (être le même) et *d'identification* (devenir soi-même) que le jeune enseignant construit et transforme son identité professionnelle dans une dynamique permanente entre l'affirmation de soi et

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

le rapport à l'autre. Ce double processus vise principalement l'affirmation des sentiments de compétence et d'estime de soi.

Cette conception de l'identité comme un processus complexe et dynamique a été à l'origine de nombreux travaux qui soulignent dès lors le travail d'ajustement de l'acteur social à ses divers environnements, par l'effet d'interactions négociées (Moos, 1987). En effet, selon Erikson (1968), l'identité est définie selon « *un sens subjectif de la ressemblance et de la continuité* » (1968, p.19) et son façonnage commence là où se termine *l'identification*.

Quant à Jutras (2005), il définit l'identité en référence à *la socialisation primaire* au sein de la famille, puis au sein des différents milieux de la vie de l'enfant dont l'école, et par *la socialisation secondaire*, l'auteur vise l'étape au cours de laquelle l'individu apprend les savoirs spécialisés et les rôles professionnels nécessaires à son intégration dans la société (milieu de la formation initiale et insertion professionnelle).

Pour Blin, la distinction entre identité sociale et identité professionnelle est liée au contexte singulier dans lequel s'actualise l'identité professionnelle qui apparaît comme une facette de l'identité sociale.

Ces identités professionnelles se différencieraient donc des identités sociales par le fait qu'elles se constituent et évoluent dans le cadre d'activités particulières : « *les activités professionnelles ont donc une fonction identitaire par production d'identités nouvelles dans le travail, les responsabilités, la négociation. Ainsi, pour construire leur identité professionnelle, les individus doivent entrer dans des relations de travail, participer aux activités professionnelles dans des organisations et participer aux jeux des acteurs et de leurs groupes qui s'y développent. Les identités professionnelles comprises comme identités collectives se définissent à partir du groupe qui les fonde* ». (Blin, 1997, p. 183).

Cet inventaire des différentes définitions théoriques montre que ces auteurs mettent l'accent sur le regard de l'autre et sur la reconnaissance, considérés comme essentiels dans la définition de l'identité professionnelle (Dubar, 2000; Jutras, 2005). En effet,

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

l'identité professionnelle est liée à la reconnaissance de sa propre trajectoire et à la production de sens qu'elle a pour soi, dans le double contexte social et professionnel de l'individu. Concernant les enseignants, Riopel montre que la construction identitaire se développe lorsqu'il y a « *saisie et reconnaissance, par le sujet et par d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale* » (2006, p. 107).

2.3. Recherches s'inscrivant dans une dimension interactionniste

Avec *Les relations de travail à l'usine* (1972) puis *L'identité au travail* (1977), Renaud Sainsaulieu intègre l'analyse de la dimension culturelle du travail dans l'analyse de l'identité professionnelle. Par les enquêtes menées dans des entreprises publiques et privées¹¹, il a révélé une autre facette des rapports de travail en dévoilant dès les années 1970, la diversité des attitudes et sociabilités au travail. Cela signifie qu'il n'y a pas de correspondance stricte entre la classe sociale et le mode de sociabilité au travail. A partir de l'analyse culturelle de la vie au travail, cet auteur affirme que l'entreprise est source d'identités collectives différenciées et que l'identité au travail est un processus relationnel d'investissement de soi fondé sur des représentations collectives.

Ainsi, les identités au travail se constitueraient par l'intégration des individus à des groupes sociaux et par les formes de sociabilité vécues au sein de ces groupes. Sainsaulieu emploie plutôt l'expression « *d'identité collective au travail* » pour souligner l'importance des processus d'influence sociale qui génèrent à leur tour des résistances à l'intégration professionnelle chez certains individus.

L'identité professionnelle est aussi la façon dont les différents groupes de travailleurs s'identifient aux pairs et au groupe en général. Elle est fondée sur des représentations collectives distinctes, et est le résultat d'une identification à l'autre, en fonction de l'investissement de soi dans les relations sociales (Sainsaulieu, 1985).

¹¹Sainsaulieu a observé les relations du travail dans plus de 50 ateliers et services administratifs d'entreprises des années 60 et du début des années 70, l'enquête repose sur plus de 200 entretiens et 8000 questionnaires auprès d'ouvriers, d'employés, de techniciens et de cadres, les enquêtes ont été faites dans des entreprises privées et publiques dans les secteurs suivants : EDF, SNCF, assurances, matériel électrique, chimie, alimentation, mécanique.

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

Ainsi, la notion d'identité est caractérisée à la fois par une définition de "*soi par soi*", et de "*soi par les autres*". « *L'identité du Soi c'est l'ensemble des représentations mentales permettant aux individus de retrouver une cohérence, une continuité entre expériences présentes et passées. L'identité pour autrui est un système de repères conduisant à la découverte de ce qui est proche et différent* ». (Sainsaulieu et Piotet, 1994, p. 202). Ainsi, selon ces spécialistes, l'identité est la synthèse d'une transaction interne à l'individu et d'une transaction externe entre les individus et les organisations avec lesquelles il entre en interaction.

L'émergence de représentations sociales communes à un ensemble d'acteurs est à l'origine de la construction des identités professionnelles collectives pour Costalat-Founeau (1997). En effet, l'identité professionnelle est « *un produit représentationnel issu de la confrontation entre un ensemble de pratiques sociales, de connaissances et de représentations de différents métiers ainsi que les représentations avec les aspirations, les sentiments, les valorisations.* » (Costalat-Founeau, 1997, p. 105). Il faut dire que les représentations qui émergent à travers les conduites et les discours vont trouver une certaine légitimité sociale. Ainsi, la profession considérée comme un ensemble de pratiques sociales et définie par des rôles et des conduites diverses contribuera à faire évoluer les identités des individus. Nous pouvons conclure que ces auteurs (Costalat-Founeau, 1997 et Sainsaulieu, 1977) attribuent l'origine des identités professionnelles, aux relations sociales dans le travail, aux représentations de soi. Ces représentations de soi évoluent également par la communication interpersonnelle et la mise en œuvre de compétences, d'action. Celle-ci est, en effet, fondamentale pour la construction de cette identité car elle « *met en relation la représentation de l'environnement avec les représentations de soi* ».

Enfin, nous ne pouvons évoquer la dimension interactionniste de l'identité professionnelle sans citer le modèle de Gohier et ses collaborateurs. En effet, sous l'influence des travaux sociologiques de Touraine et en s'inspirant du modèle de l'identité de Dubar (1996), des chercheurs québécois (Gohier Christiane, Anadón Marta et Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau, Jacques Chevrier, 2001) s'en

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

distinguent en accordant une importance distinctive à la dimension psychologique. Ces chercheurs proposent un modèle dynamique et interactif de construction de l'identité professionnelle, basé sur les méthodes biographiques qui permettent de s'engager « *réflexivement à la découverte de soi et à la découverte de l'altérité* ».

Selon ces auteurs, l'identité se construit selon deux dimensions : l'une psychologique, l'autre sociale :

- la première dimension est psychologique en ce sens qu'elle implique « *les aspects personnels qui font référence aux rapports affectifs et cognitifs que l'individu entretient avec les autres et lui-même.* » (Riopel, 2006, p. 30) ;
- la seconde est sociale dans la mesure où elle renvoie « *aux rapports qu'entretient l'individu avec différentes communautés porteuses de cultures* » (Gohier et Scheiffer dans Riopel, 2006, p. 29).

L'identité apparaît donc plus comme un processus qui se construit dans le jeu des interrelations entre la personne et son environnement social (Gohier et al., 1997). D'où l'attention particulière accordée par ces auteurs à « *la représentation de soi comme enseignant* ». Citons l'exemple d'un enseignant stagiaire qui reçoit une acceptation exprimée par un enseignant qu'il reconnaît comme étant un "bon enseignant". Cette acceptation n'aura pas la même valeur si elle provient d'une personne ordinaire. La représentation de soi comme enseignant est tributaire à la fois de la représentation que l'enseignant a de lui, comme personne, et de celle qu'il a des enseignants et de la profession.

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

Figure 5. Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.

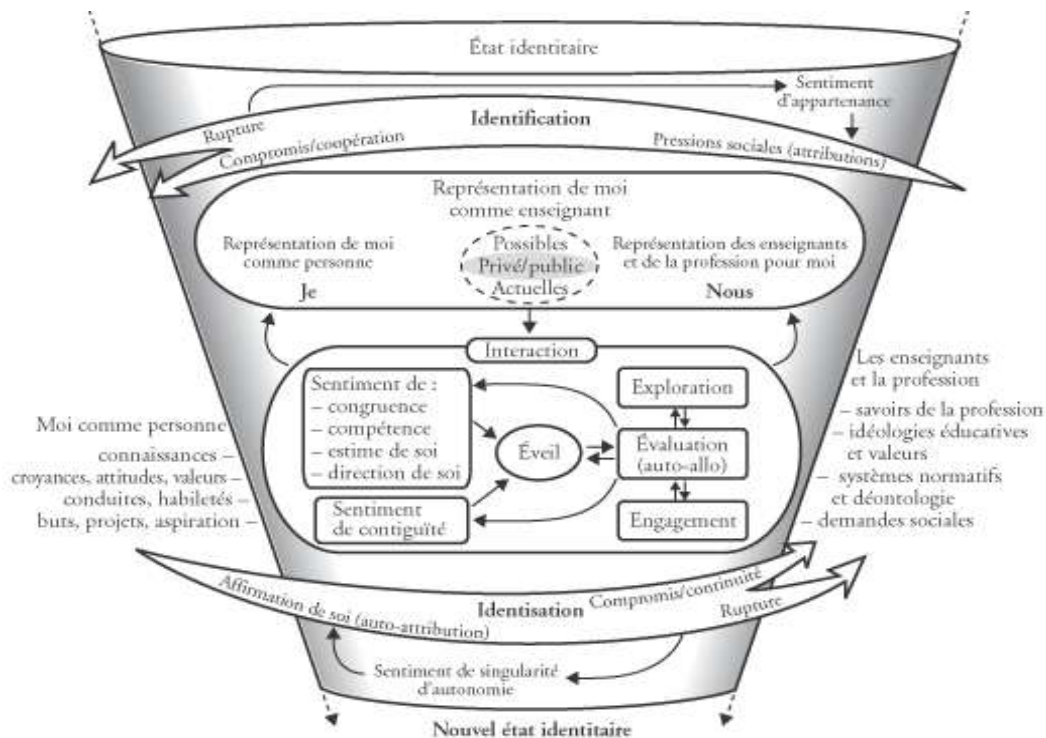


Schéma emprunté à Gohier et al., 2001.

Ces deux types de représentations, précisent les chercheurs, recouvrent divers éléments que l'on peut rappeler ici :

- la représentation de soi comme personne se rapporte aux connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel ou, à tout le moins, dans un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles.
- le deuxième type de représentations porte sur les enseignants et la profession enseignante ou, plus justement, sur le rapport que l'enseignant, et le futur enseignant, entretiennent avec les enseignants et la profession enseignante, lequel est constitué de divers éléments, soit le rapport au travail, aux

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant ainsi qu'à l'école comme institution sociale.

Cette représentation est le résultat à la fois de la représentation que l'enseignant a de lui, comme personne (le "je"), et de celle qu'il a des enseignants et de la profession (le "nous"). C'est à travers la tension entre ces représentations du "je" et du "nous", que se manifestent les deux processus fondamentaux, de *l'identification* (la personne s'approprie les caractéristiques propres aux enseignants et accroît son sentiment d'appartenance : le "nous"), et *l'identisation* (la personne se distingue des autres et renforce ses sentiments d'autonomie : le "je"). Et que l'identité professionnelle est avant tout une composante de l'identité globale de la personne, et elle se développe sur la base de l'identité personnelle par l'inscription de la personne dans des formes de vie sociale (Gohier et al., 2000). Pour rappel, ces auteurs affirment que : « *l'identité professionnelle est une composante de l'identité globale de la personne et, à l'instar de celle-ci, fait appel à des dimensions d'ordre psycho-individuel aussi bien que social. [...] L'identité professionnelle de l'enseignant ne saurait être conçue exclusivement en termes de socialisation à l'intérieur d'une profession ou d'intériorisation des normes et des règles de conduite édictées par celle-ci* ». (2003, p. 17).

Par ailleurs, l'idée de la dialectique entre le processus "*d'identisation*" et "*d'identification*" est non négligeable dans la définition de l'identité professionnelle. Cette « *dialectique interactionnelle* » entre les mécanismes *d'identification* et *d'identisation* révèle des moments de remise en question qui servent de « *moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire* » (Gohier et al., 2001, p. 5). Très souvent le contact avec les autres déclenche des moments de remise en question très fréquents grâce à la relation de confiance que l'enseignant entretient avec les collègues, les élèves et la hiérarchie au sein de l'établissement.

Le contexte apparaît aussi comme une variable qui influence la construction de l'identité professionnelle. Pour Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

(2001), les variables contextuelles comme l'environnement, les croyances et la mission de l'école entrent en interaction avec l'enseignant et perturbe son développement identitaire.

À la lumière de ces informations collectées, nous savons que le processus de construction identitaire peut s'expliquer de différentes manières, et qu'il n'existe aucun consensus à cet égard.

Notons également que la construction de l'identité (qu'elle soit personnelle, sociale ou professionnelle) est un processus complexe où le rapport à l'autre occupe une place centrale et que l'identité professionnelle de l'enseignant se définit donc non comme un état mais comme un processus non linéaire marqué par des moments de difficultés et d'appréhension ; que l'identité professionnelle se construit dans ces moments de tensions grâce à la résolution des problèmes rencontrés et les compromis qu'elle oblige à trouver.

Nous savons aussi que l'identité professionnelle se construit de manière dynamique et continue. Elle ne se résume pas à une étape de la vie professionnelle de l'enseignant et elle est influencée par divers facteurs d'ordre personnel, professionnel et contextuel. En d'autres termes, l'identité évolue à travers une multitude d'interactions et de contextes qui contribuent à sa construction au fil des années. Elle est une construction dynamique du sujet qui cherche à se positionner et à affirmer sa singularité vis-à-vis d'autrui. En classe, les interactions entre l'enseignant et les élèves évoluent au cours de la leçon ; celui-ci est alors amené à jouer des rôles qui varient constamment. L'identité de l'enseignant peut donc être abordée comme un processus sans cesse en mouvement (Gohier et al., 2001) dont il convient d'identifier les évolutions et les permanences.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'identité professionnelle se situe à l'intersection du social et de l'individuel, que l'enseignant développe son identité en interaction avec les pairs, les élèves et la tutelle. L'identité professionnelle enseignante n'est donc pas une identité extérieure à l'enseignant, qu'il recevrait et adopterait passivement mais une

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

construction où interviennent sa subjectivité, ses propres représentations, ses motivations et intérêts. Cette construction évolue en fonction de ses expériences et de la confrontation de ses valeurs avec celles de sa communauté. C'est une sorte de compromis entre *«les besoins et les désirs de l'individu et les valeurs des différents groupes avec lesquels il entre en relation »* (Dubar, 1996.24).

Il est à noter que dans le cadre de notre recherche, nous envisageons l'identité dans sa facette professionnelle. Il s'agit d'une première contextualisation qui affine notre appréhension de la notion d'identité et de son processus de construction.

Nous partageons également l'approche psycho-sociale de Gohier et al., (2001) selon laquelle le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant est considéré comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant. *«L'identité professionnelle de l'enseignant, en tant qu'identité narrativement et réflexivement construite est définie comme la représentation que l'enseignant élabore de lui-même dans son rapport à son travail, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale »* (2000, p. 26).

L'identité professionnelle est à la fois tributaire de la représentation que l'enseignant a de lui, comme personne "je", et de celle qu'il a des enseignants et de la profession, en tant que groupe ou institution "nous".

Par ailleurs, aborder la question de l'identité professionnelle dans un contexte de formation initiale nous conduit à nous intéresser aux compétences professionnelles développées en classe. En référence à Jobert, la question des savoirs et des compétences joue un rôle central au regard de la construction de l'identité professionnelle. (Jobert, 1985). Pour certains auteurs, la question de l'identité professionnelle est rattachée à la nature des compétences que les nouveaux enseignants doivent construire pour accomplir leur métier avec efficacité : *« L'identité professionnelle repose, entre autres, sur le développement de compétences permettant la maîtrise de l'acte professionnel et sur la reconnaissance par les autres de cette*

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

maîtrise ». (Martineau et Gautier, 2000, p. 89). Autrement dit, un enseignant doit acquérir une maîtrise graduelle des actes professionnels qui constituent la spécificité de son métier. Mais aussi le développement de l'identité professionnelle suppose aussi une approbation venant de l'entourage de cet enseignant (les collègues, l'inspecteur de la matière, directeur d'établissement, etc.). C'est dans ce contexte que nous pensons que l'identité professionnelle est en étroite relation avec les compétences professionnelles développées.

3. Poids des représentations dans la construction identitaire

Dans cette session, nous allons mettre la lumière sur le lien entre la représentation et l'identité professionnelle. Considérons la définition de Jean Claude Abric, pour qui « *la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* ». (1987, p.64), pouvons-nous dire que pour reconstruire la réalité et le monde qui l'entoure l'homme utilise inconsciemment des connaissances non savantes qu'il transforme en représentations. Ainsi, la représentation est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. « *Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.* » (1989, p.188).

Ces représentations produisent un savoir social qui influence la nature des relations entre personnes et entre groupes puisqu'elles dépendent des croyances et des expériences des personnes qui les élaborent. Elles régissent les attitudes des individus et déterminent leur conduite.

Dans sa définition de la représentation sociale, Abric affirme que la représentation oriente les choix d'action et les comportements de l'individu : « *La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle*

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

oriente les actions et les relations sociales ». (1994, p.13). Cela veut dire que l'individu réagit dans une situation donnée en fonction de ses représentations.

Citons l'exemple des enseignants débutants qui croient que la mission première de l'enseignant est de transmettre le savoir. Alors, ils se focalisent sur la transmission du savoir et négligent les échanges grâce auxquels l'élève apprend à communiquer dans une langue étrangère. Cette représentation affectera la qualité de l'enseignement.

Il est donc primordial de prendre en charge les représentations au cours de la formation puisqu'elles sont d'une grande importance. À ce sujet, Tizou Perez affirme que « *la prise en compte de ces représentations semble indispensables pour donner sens à la formation et engager les enseignants dans les processus de transformation attendus par l'institution* ». (2006, p.121). Autrement dit, travailler sur les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de la profession enseignante permet d'appréhender un ensemble d'informations, d'opinions et de croyances qui ont une influence sur la construction identitaire du futur enseignant. Dès lors, ces représentations initiales du métier d'enseignant constituent des indicateurs pertinents pour tenter de comprendre de quelle manière l'identité professionnelle commence à se construire dans le cadre d'une formation initiale.

Par ailleurs, la revue de la littérature présentée précédemment a montré le lien étroit entre les représentations et l'identité professionnelle : Mead (1963) considérait déjà que l'individu s'éprouve en adoptant le point de vue des autres ou du groupe social auquel il appartient et se perçoit à travers les attitudes des autres à son égard. Blin (1997) de son côté, évoque les représentations sociales mobilisées dans les situations professionnelles en les définissant comme un ensemble d'informations, d'opinions, d'attitudes, de croyances et de valeurs partagées par des individus sur le métier qu'ils exercent. Ces représentations interviennent dans la définition de l'identité professionnelle entendue comme ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur.

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

Gohier et ses collaborateurs affirment de leur part, que la question des représentations sociales est fondamentale pour qu'un futur enseignant puisse construire son identité professionnelle (Gohier et al., 2001). Le processus dynamique et interactif de la construction identitaire, amorcé au début de la formation, conduit l'enseignant à redéfinir ses représentations de soi en tant qu'enseignant. En effet, selon ces auteurs, l'enseignant passe par différentes phases de remise en question qui sont « générées par des situations de conflits internes ou externes à l'individu » et « sous-tendues par les processus d'identisation et d'identification » (Gohier *et al.* 2001, p. 9).

Au moment de l'identisation (le rapport à soi), interviennent des éléments psychologiques individuels tels que la connaissance de soi, les croyances, les valeurs éducatives, les attitudes que cette personne préconise en cohérence avec ses valeurs personnelles comme le soulignent Gohier *et al* dans le passage suivant :

« La représentation de soi comme personne se rapporte aux connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel ou, à tout le moins, dans un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles » (idem, 2001, p.9).

Quant à la notion d'identification (rapport à la profession enseignante), elle est en relation avec la reconnaissance qu'accorde un individu aux éléments sociaux liés aux groupes d'appartenance. Il est question, ici, des représentations que se fait la personne des enseignants et de la profession enseignante en général. (Gohier et al., 2001)

En guise de récapitulation, nous retenons que l'identité professionnelle est accessible via des images identitaires qui constituent un ensemble de représentations sociales singulières en lien avec la sphère professionnelle. Autrement dit, l'identité professionnelle de l'enseignant renvoie à la définition qu'il donne de lui-même en tant qu'enseignant. En ce sens que l'image qu'il s'est construite en tant qu'enseignant, les tâches quotidiennes, le contexte de l'école participent à la construction de son identité professionnelle : *« l'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur la manière*

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

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, Anadón et Chevrier, 2007, p.14).

4. Compétences professionnelles et construction identitaire

Le concept de compétence professionnelle nous interpelle et nous semble incontournable dans la mesure où nous nous intéressons à l'identité professionnelle des futurs enseignants et inéluctablement à leurs pratiques et aux compétences professionnelles nécessaires à leur action pédagogique.

Depuis Jobert (1985), les compétences et les savoirs sont d'une importance capitale dans la construction de l'identité professionnelle. A travers la qualification ou l'acquisition d'un diplôme, l'individu peut construire son estime de soi ainsi que la reconnaissance du groupe professionnel auquel il appartient. Autrement dit, accéder au statut de professionnel de l'enseignement passe par l'appropriation de certaines compétences à enseigner. En effet, la question de l'identité professionnelle ne peut être dissociée de celle des compétences professionnelles mobilisées qui représentent les bases à partir desquelles peuvent être analysées les identités professionnelles. Le développement de l'identité professionnelle repose « *sur le développement de compétences permettant la maîtrise de l'acte professionnel et sur la reconnaissance par les autres de cette maîtrise* » (Martineau et Gauthier, 2000, p. 89).

Selon Wittorski, cette même compétence est tributaire du regard de l'autre, de l'acceptation de l'autre, c'est-à-dire de la reconnaissance du groupe social : « *Finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation* » (1998, p.60). Selon le même auteur, la compétence est inscrite dans l'action en mobilisant et en combinant les cinq composantes (cognitive, affective, sociale,

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

culturelle et praxéologique) au niveau de l'individu ou du groupe auteur de la compétence.

Gohier, de son côté, appuie l'idée que le développement des compétences professionnelles est un processus complexe qui dépasse la seule dimension cognitive liée à l'apprentissage des techniques et procédés notamment quand il s'agit de pratiquer un travail avec des être humains. Elle précise que « *la compétence est une capacité acquise en contexte par apprentissage implicite ou explicite, qui permet à un sujet de déployer des procédures d'action adaptées au contexte où il se trouve. Quelqu'un de compétent, est donc capable d'utiliser et d'appliquer des procédures pratiques appropriées dans une situation de travail concrète. La compétence est plus qu'un savoir-faire, elle est aussi aptitude à juger de ce qu'il faut faire* » (2000, p.92). Par exemple, dans le domaine de l'enseignement, recourir à la notion de compétence signifie, par conséquent, que l'enseignant de langues conçoit son activité d'enseignement-apprentissage non comme simple transmission de savoirs décontextualisés, mais comme une *mise en situation* de savoirs, de savoir faire qui donne du sens à l'apprentissage. Autrement dit, un enseignant est compétent si et seulement si il réussit à mobiliser par son action et ses gestes, l'ensemble des moyens qui lui permettent de s'adapter, voire de transformer la programmation ou la prescription en « *situation didactique* » émergente, dépendant des spontanéités des apprenants.

De son côté, Pierre Pastré oriente sa réflexion vers la structuration des conduites professionnelles et la manifestation de la compétence à travers la performance. C'est par le biais de la performance (l'actualisation de la compétence) que l'on sait si un travailleur est compétent ou pas. « *C'est à travers son activité que la personne construit des compétences* » (2014, p.86). Cette définition montre le caractère « situé » et incarné de la compétence professionnelle qui se construit dans l'action et pour l'amélioration de l'action. Inscrivant davantage cette notion dans l'action, Pierre Pastré affirme qu'« *être compétent aujourd'hui, ce serait savoir prendre en compte des situations de plus en plus variées, de plus en plus éloignées du régime prototypique.*

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

Donc appliquer les bonnes procédures ne suffit plus, il faudrait savoir adapter les procédures à des régimes qui sortent de la normale, voire générer des procédures ad hoc». (1999, p. 111).

Nous rejoignons Pierre Pastré pour qui la compétence est ancrée dans la pratique de la personne en situation et nous pensons qu'en dehors de l'activité, les futurs enseignants ne pourront pas développer leurs compétences. Le stage est alors le moment privilégié pour développer les compétences professionnelles en enseignement.

Quant à Le Boterf, il ajoute à sa définition de la compétence, la dimension réflexive par l'analyse de l'agir enseignant. Selon ce spécialiste, est compétent celui qui sait se distancier pour pouvoir analyser son action. Est compétent celui qui recourt à l'introspection métacognitive et adopte une posture réflexive pour analyser son action :

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

La lecture de ces différentes définitions montre que la compétence est intrinsèquement liée à l'action. Une action qui n'est pas une application mécanique de prescriptions, mais l'évaluation et l'interprétation d'un contexte toujours particulier comme le souligne Le Boterf : *« L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte. » (1994, p.16).*

5. Compétence professionnelle et cadre didactique

Pour analyser les compétences professionnelles de l'enseignant, il est impératif de les inscrire dans le contexte didactique où elles sont censées se développer. Nous souscrivons à ce qu'a dit Perraudau à propos de la compétence professionnelle de l'enseignant et sa relation aux compétences des élèves : *« l'expression de la compétence de l'élève est liée à celle de l'enseignant. Son rôle, soit de médiateur, soit de tuteur, auprès de l'écuyer, est alors à élucider »*. (2004, p.127).

De ce fait, si nous envisageons d'analyser les compétences professionnelles de l'enseignant, il faut les repérer dans la relation interactive avec les élèves, dans la pratique des savoirs. En effet, dans une activité didactique, la compétence se développe en situation de pratique où on assiste à une combinaison du savoir et de la pratique, c'est-à-dire de l'action. Pour Perraudau, la compétence de l'enseignant se traduit par le fait d'être capable dans une activité didactique donnée de sortir de son domaine de savoir et d'élaborer des stratégies qui lui permettent d'assumer d'autres types de tâches transdisciplinaires (aptitudes transdisciplinaires, extra-disciplinaires, et même psycho-sociales).

Perraudau (2004) décrit trois types de compétences dans l'espace scolaire :

- les compétences transversales relatives à l'environnement topogénétique ou aux différents mouvements dans le cadre didactique.
- les compétences langagières qui définissent la relation mésogénétique durant l'activité didactique.
- les compétences disciplinaires, c'est-à-dire la maîtrise des connaissances. Ce qui requiert, bien entendu, de la part de l'enseignant, un autre type de compétence qui, selon Perraudau (2004) reste *« transdisciplinaire »*.

Ce même spécialiste insiste sur la capacité de l'enseignant à gérer : *« [...] les pré-requis sur lesquels se fondent les apprentissages instrumentaux (repères spatio-temporels, cheminement vers l'abstraction, etc.) ; [...] aux conduites développées par*

Chapitre 1. Le rôle des représentations et des compétences professionnelles dans le processus identitaire

l'élève dans l'appropriation de connaissances (développer la mémoire, organiser les informations, contrôler les réponses, etc.) » (2004, p.121).

Autrement dit, l'enseignant doit être attentif au comportement de ses élèves dans la pratique en accordant plus d'importance non pas à la transmission du savoir mais au comportement du sujet face à la tâche, à sa capacité à coopérer, à sa motivation et l'estime de soi.

CHAPITRE 2

L'ACTION DIDACTIQUE CONJOINTE : CADRE THÉORIQUE POUR DÉFINIR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

La théorie de *l'action didactique conjointe* a été développée dès le début des années 2000 sous l'impulsion d'un groupe de didacticiens pluridisciplinaire (Mercier *et al.* 2002; Sensevy et Mercier 2007) qui proposent des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique du professeur. Nous comptons reprendre ces catégories pour décrire les compétences professionnelles des enseignantes stagiaires.

L'action didactique renvoie à « *ce que les individus font dans des lieux, des institutions où l'on enseigne et où l'on apprend* » (Sensevy, 2007). Cette action est considérée comme conjointe c'est-à-dire mutuelle, « *reposant sur la production d'une sémiose partagée* » entre professeur et élèves (Sensevy, 2011).

Pour cet auteur, « *Agir conjointement, c'est s'ajuster à autrui* » (Sensevy, 2011) afin « *de produire la sémiose partagée et donc entrer avec autrui dans une suite de transactions dont l'objet est le savoir* ». (2007, p.15). Décrire *l'action didactique conjointe* revient donc à décrire ce que chacun des transactants fait avec les savoirs et à considérer la relation didactique comme « *relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves* » (Sensevy, 2007).

Par ailleurs, l'action didactique liée à ces transactions est appréhendée comme un « *jeu* ». Dans le cas de situations didactiques, il s'agit de « *jeux didactiques* », c'est-à-dire des activités coordonnées afin que les transactants parviennent à leurs fins. En effet, pour gagner au jeu, l'élève doit mettre en place une stratégie gagnante de son propre mouvement et montrer ainsi qu'il a appris et *le professeur gagne si l'élève gagne*. Autrement dit, professeurs et élèves sont amenés dans une activité didactique à « *agir ensemble* » afin que l'un enseigne et l'autre apprenne.

Forest et Mercier expliquent le « *jeu* » comme « *[...] l'obligation [du professeur] de faire produire par les élèves les réponses qui attestent de l'apprentissage, mais s'il dit le savoir et dirige l'action des élèves il les prive de la possibilité d'agir par eux-mêmes et donc d'apprendre* ». (2009, p.7).

Le professeur connaît la stratégie gagnante, il doit donc faire preuve de réticence et n'en rien dévoiler directement à l'élève. Ainsi le jeu demeure coopératif. Pour le jouer,

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

professeur et élève disposent d'un contrat didactique et d'un environnement qui est le milieu didactique. Cette action conjointe est analysée à l'aide de descripteurs mettant en évidence les éléments topogénétiques, relatifs à la place respective du professeur et des élèves face aux enjeux de savoir, les éléments mésogénétiques, décrivant les mises en place et modifications du milieu d'étude au fil du jeu, et les éléments chronogénétiques, relatifs à l'avancée du savoir au fil du temps.

En résumé, décrire l'action didactique revient donc à spécifier contrat et milieu didactique, à décrire les types de stratégies et les genèses à l'œuvre dans les jeux didactiques qui la constituent. La théorie de *l'action didactique conjointe* développée par Mercier *et al.* (2002) ainsi que Sensevy et Mercier (2007) propose un système de descripteurs théoriques qui s'articulent autour des concepts de milieu et de contrat didactique.

Nous présentons, ici, ces descripteurs qui seront notre outil pour identifier, décrire et enfin analyser les compétences professionnelles des futurs enseignants.

1. Concepts pour l'analyse de l'action du professeur

1.1. L'action didactique

Pour Sensevy l'action didactique est conçue comme une action de coopération centrée sur le savoir, considéré comme objet des transactions didactiques entre le professeur et les élèves. Pour cet auteur, « *l'action didactique est une action conjointe, c'est-à-dire coopérative et coordonnée* » (2008, p. 43). En classe, professeur et élèves mènent une action « *conjointe* » dans la mesure où il existe des interactions ou plutôt des transactions entre professeur et élèves. L'objet de ces transactions est le savoir. A ce sujet, Sensevy affirme que : « [...] *l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves* » (2007, p.15).

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

Pour rappel, deux caractéristiques distinguent l'action didactique des autres types d'actions :

- l'action dans la classe est conjointe c'est-à-dire que, pour donner du sens à ce que fait le professeur, il est nécessaire de prendre aussi en compte ce que font les élèves.
- l'action didactique est centrée sur le savoir qui est au centre de la « transaction » entre le professeur et les élèves.

1.2. La relation didactique : transactions professeur/élèves

Toute action d'enseignement/apprentissage repose essentiellement sur un dialogue préalable qui est l'aboutissement d'une relation communicationnelle. Dans cette situation, professeur et élèves agissent conjointement pour accéder à un savoir ; cela suppose donc que l'action didactique est coopérative. « *Si l'action didactique est organiquement coopérative, c'est avant tout parce qu'elle prend place au sein d'un processus de communication (...). Dire cela, c'est une manière de commencer à spécifier cette action en tant qu'action dialogique* » (Sensevy, 2007. p. 15).

Par ailleurs, « *l'action dialogique* » ne peut exister sans interactions entre professeur et élèves. Et c'est la manière d'interagir qui constitue la « *transaction didactique* ». Selon Sensevy (2007) « [...] *c'est aussi dire qu'une manière productive de considérer les interactions didactiques est de les considérer comme des transactions* » (op. cit : 15). A la suite de Sensevy nous entendons le terme de « *transaction* » à la manière dont Vernant (1997, 2004) appréhende le dialogue « *dans ses deux dimensions interactionnelle et transactionnelle...C'est d'abord une interaction langagière qui, se déployant en un processus imprévisible, résultat d'une coopération conjointe entre au moins deux interlocuteurs qui interagissent en mobilisant des modèles projectifs de dialogues* » (2004, p. 88). En effet, l'emploi du préfixe « *trans* » nous incite donc à chercher le « *complément* » de l'action de l'un dans l'action de l'autre. Ainsi, les transactions didactiques permettent à chacun de reconnaître en l'autre la possibilité de produire un savoir complémentaire. C'est pourquoi, Sensevy (2007) met l'accent sur le

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

fait : « [...] que toute action didactique du professeur ou de l'élève doit inciter en quelque sorte celui qui la décrit à chercher son « complément » : tel élève a fait ceci, mais faisant ceci, il a accompli une part de la transaction [...] dans laquelle le professeur est impliqué » (2007, p.16). Dans cette perspective, les savoirs, contenus de la relation, objets de la communication, constitueront donc des objets transactionnels. Et se demander quelle est l'action particulière de chacun des transactants consiste à s'interroger sur l'utilité de ces savoirs pour chacun.

1.3. Le contrat didactique

Considérer les actions didactiques comme des transactions - donc comme des actions sur un objet - amène à observer comment les interactions professeur / élèves sont « façonnés » par le savoir. Ce qui nous conduit à définir la notion de contrat didactique qui reflète les attentes réciproques du professeur et des élèves par rapport au savoir. (Brousseau, 1998). Ainsi, en s'appuyant sur Brousseau (1998) qui définit le contrat didactique comme : « *l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître* » (2007, p.18), Sensevy (2007) décrit cette notion à partir de trois concepts : la communication, la dialectique et l'attente. Sensevy considère d'abord que le contrat didactique se conçoit dans une perspective communicationnelle qui réfère au « [...] processus « d'interprétation » que l'élève produit de la situation. » (op. cit : 18). En effet, le contrat didactique régit une grande partie des transactions : les élèves attribuent du sens à telle ou telle demande du professeur à partir de l'expérience accumulée dans leur passé d'élèves (récent ou lointain) au sein des classes qu'ils ont fréquentées. La notion de contrat didactique permet ainsi de comprendre et de décrire comment les formes de l'intention professorale, interprétées par les élèves dans leurs rapports aux objets de savoir, produisent la matière des transactions. Le contrat didactique : « [...] place au centre de l'action didactique une dialectique profonde entre répétition et habitude (« ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement ») » (op. cit : 18). Enfin, l'attente renvoie au résultat que les « transactants » attendent les uns des autres. Le concept de

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

contrat didactique est donc une des entrées qui permet de mieux comprendre le fonctionnement et l'évolution des situations didactiques. Il est associé au concept de milieu que nous présentons dans ce qui suit.

1.4. Le milieu didactique

La notion de milieu a été introduite en didactique par Brousseau (1998) suite aux réflexions qu'il avait eues à partir des travaux de Piaget sur l'apprentissage adaptatif (apprendre c'est être confronté à un milieu) (Thépaut & Léziart, 2007). Dans le processus didactique, les objets de savoir relatifs à une organisation de connaissance forment un milieu, qui peut être matériel comme le compas et la règle en géométrie ou symbolique (le système de connaissances).

Dans la théorie des situations didactiques développée par Brousseau (1998), la relation didactique la plus générale est articulée entre le professeur, les élèves et le milieu comme système antagoniste parce qu'il représente tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit. Ce même spécialiste appelle milieu, « *ce système antagoniste qui, dans une situation d'apprentissage, constitue pour l'élève comme pour le professeur, une modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère la connaissance en jeu et les interventions qu'elle détermine* ». (1998, p. 320-321). Ce milieu est le résultat, pour une grande part, des intentions que s'attribuent mutuellement professeur et élèves. Ce milieu conditionne les nouvelles transactions et constitue le contexte dans lequel les transactions prennent sens: avec tel type d'objet de savoir, il est d'usage d'agir de telle façon.

Par ailleurs, en étudiant les conditions sous lesquelles les situations didactiques peuvent intégrer de tels milieux, Brousseau (1998) a forgé la notion de *situation adidactique*, où les propriétés de milieux antagonistes sont modélisées, afin que les rétroactions produites permettent aux apprenants de construire des connaissances conçues comme des stratégies gagnantes aux jeux que ces milieux actualisent. De ce fait, la notion de milieu antagoniste est indispensable à la compréhension de toute

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

transaction didactique, quelle que soit la nature de la situation dans laquelle elle est produite.

Le deuxième sens donné à la notion du milieu est relatif au « *contexte cognitif* » considéré comme l'ensemble des connaissances et savoirs antérieurs que les acteurs du jeu didactique, en l'occurrence le professeur et les élèves, partagent avant d'agir puisque ce contexte constitue le soubassement de toute action didactique.

Pour Sensevy « *ces significations communes [...] sont indispensables à la production des stratégies gagnantes pour le jeu* » (2007, p.24). Mais elles ne sont pas totalement suffisantes, surtout lorsque le professeur et les élèves se trouvent face à un problème¹² à résoudre en plein jeu didactique. Pour résoudre ces problèmes qui relèvent d'un « *contexte cognitif* » nouveau, il faut trouver des solutions stratégiques dans l'action et le jeu didactiques. Or, « *[...] pour produire [cette] nouvelle stratégie gagnante, ils devront mobiliser un certain nombre de savoirs anciens, présents dans le contexte cognitif en arrière fond de l'action* » (op. cit : 24). Ainsi, la construction de ce nouveau « *contexte cognitif* » est une manière d'apprendre quelque chose de la part des transactants qui acquerront dans le jeu didactique de nouveaux savoirs en les confrontant comme dans une sorte de jeux d'apprentissage.

Nous pouvons conclure que les deux notions présentées (milieu comme « *contexte cognitif commun* » et milieu comme « *système antagoniste* ») permettent, dans leur complémentarité, une meilleure description des activités didactiques, dans la mesure où l'action des acteurs est tantôt centrée sur les intentions permises par le contexte cognitif commun, et tantôt organisée grâce à l'utilisation des rétroactions du milieu antagoniste.

¹²L'acception du terme problème chez Sensevy (2007) renvoie à ce qui échappe au contexte cognitif au moment de l'apprentissage : « *c'est ce que le système de significations propre au jeu didactique, et qui en constitue l'arrière-fond, ne peut traiter directement* ». (Sensevy, 2007, p.25)

1.5. Le jeu didactique

L'action didactique peut être modélisée comme un jeu, ce qui permet de prendre en compte l'engagement affectif des acteurs ainsi que la façon dont le jeu est gagné. Le jeu didactique est ainsi défini par Sensevy :

« On considère deux joueurs, A et B. Pour gagner au jeu, le joueur A doit produire certaines stratégies. Ces stratégies, il doit les produire de son propre mouvement, proprio motu. B accompagne A dans ce jeu. B gagne lorsque A gagne, c'est-à-dire lorsque A produit les stratégies gagnantes (raisonnablement) proprio motu. Ce dernier point représente une caractéristique marquante du jeu didactique. C'est un jeu organiquement coopératif : A ne peut prétendre gagner sans B, B ne peut prétendre gagner sans A. Seconde caractéristique majeure : B possède les informations nécessaires à la production des stratégies gagnantes dont A doit témoigner la maîtrise. Toutefois, il ne peut en aucun cas les communiquer directement en A, ce qui irait à l'encontre de la "clause" proprio motu ». (2007, p. 11).

Nous comprenons que « le jeu didactique » est un jeu coopératif dans lequel deux joueurs : le professeur (B) gagne au jeu d'enseignement si et seulement si l'élève (A) gagne au jeu d'apprentissage. Si l'on considère ce jeu comme une transaction, nous nous apercevons qu'il n'y a qu'un seul jeu qui unit solidairement les deux joueurs puisqu'ils savent que la réussite de l'un est subordonnée à la réussite de l'autre.

Le joueur B (le professeur) est fortement limité dans les informations qu'il peut transmettre au joueur A (l'élève). Il faut ajouter que le jeu didactique est un jeu paradoxal dans la mesure où le professeur connaît les stratégies à produire mais il ne peut pas les livrer telles quelles à l'élève sous peine de perdre. En effet, pour faire gagner ses élèves, il est important que le professeur se montre réticent, qu'il n'affiche pas la connaissance afin que les élèves produisent le savoir par eux-mêmes selon le principe de dévolution mis en évidence par Guy Brousseau (1998).

Rappelons que le jeu didactique repose sur un ensemble de trois descripteurs (Sensevy : 2007, 2011) :

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

- Le doublet contrat-milieu : les interactions entre élèves, savoirs et professeur sont gérées par le contrat didactique (Brousseau, 1998). Préexistant à la situation didactique, le contrat est un système de règles et de décisions qui détermine ce que chaque partenaire didactique a la responsabilité de gérer, et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Le contrat didactique définit en quelque sorte le système d'attentes réciproques entre le professeur et les élèves. Le milieu ou l'environnement de l'action, constitue à la fois le contexte cognitif et le système antagoniste de l'action.
- Le triplet des genèses : fait référence aux trois paramètres.
 - la chronogénèse c'est-à-dire la gestion de l'avancée du savoir dans le temps) ;
 - la mésogénèse qui renvoie à l'évolution du milieu sous l'action conjointe du professeur et des élèves) ;
 - la topogénèse qui vise les positions (par rapport au savoir) occupées respectivement par les transactants.
- Le quadruplet des jeux : définir - dévoluer - réguler - institutionnaliser sont les quatre éléments structuraux et essentiels à l'organisation d'un jeu didactique (Sensevy, 2007). Ils sont présentés comme suit :
 - **définir** le jeu consiste à élaborer de manière conjointe entre le professeur et les élèves les normes qui permettent de construire et de dérouler le jeu didactique. C'est aussi créer une relation didactique basée sur l'affectivité, la confiance et, surtout de la part des élèves, la nécessaire compréhension des enjeux didactiques car il ne faut pas que les transactants oublient qu'ils jouent pour apprendre, et faire apprendre. Rappelons à ce propos Sensevy (2007) qui explique qu'un : *« jeu doit être nécessairement défini : les élèves doivent avoir compris, au moins au premier niveau du jeu affectif, ce à quoi ils jouent [...] : les élèves doivent assumer de jouer de manière adéquate. Cette « manière adéquate », elle trouve son sens dans le fait que le jeu didactique est un jeu*

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

d'apprentissage, centré sur le savoir. Cela signifie qu'il doit permettre de produire des comportements didactiquement signifiants.» (Sensevy, 2007, p. 28).

- **réguler** concerne le travail effectué par le professeur pour que les élèves établissent des rapports pertinents à la situation. C'est le type de tâche que le professeur assume lorsqu'il remarque que le jeu didactique ne se déroule pas comme il a été défini au préalable. Réguler consiste alors à réorienter le jeu didactique pour éviter tout débordement du jeu didactique.
- **dévoluer** est le processus par lequel le professeur confie aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage : *« la dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert »*. (Brousseau, 1998, p.303).

Analyser le jeu d'apprentissage, sous l'aspect de la dévolution, nous amène alors à relever les dysfonctionnements dans le déroulement didactique d'une séquence d'enseignement et montrer comment certains élèves n'identifient pas les objets proposés par le professeur comme éléments d'un milieu pour apprendre, et comment le professeur produit lui-même des stratégies de contournement du problème ou de la question posée de la part de l'élève.

- **institutionnaliser** se réfère à ce que le professeur fait pour que telle ou telle connaissance soit considérée comme savoir important qui doit être appris par les élèves et peut faire l'objet d'une évaluation : *« les maitres doivent prendre acte de ce que les élèves ont fait, décrire ce qui s'est passé et ce qui a un rapport avec la connaissance visée, donner un statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant, assumer un objet d'enseignement, l'identifier, rapprocher ces productions des connaissances des autres(culturelles ou du programme), indiquer qu'elles peuvent resservir »*. (Brousseau, 1998, p.311).

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

Institutionnaliser consiste alors à reconnaître les savoirs qui émergent spontanément de l'action des élèves dans le jeu, suite à leur propre stratégie gagnante mise en place de manière conjointe. Sensevy (2008) insiste sur le fait que le processus d'institutionnalisation conduit, en quelque sorte, le professeur à être juge et partie en même temps puisqu' « *il gagne si et seulement si l'élève gagne, mais c'est lui, le professeur, qui décrète le gain de l'élève* » (2008, p. 47). Nous pouvons dire que, même si les savoirs, émergents ou nouveaux, que les élèves ont eux-mêmes construits sont légitimés, il demeure qu'institutionnaliser consistera à les insérer de manière cohérente dans les savoirs enseignés et reconnus par l'institution scolaire.

L'intérêt du jeu didactique dans une action didactique c'est surtout de résoudre les difficultés et de surmonter les obstacles rencontrés ; en outre, il permet aux transactants de modeler leurs comportements en fonction de la situation didactique dans laquelle ils se trouvent. A ce propos, Sensevy affirme « *que le jeu didactique suppose la production de comportement en situation* ». (2007, p. 23).

1.6. Les jeux d'apprentissage

Sensevy et ses collaborateurs (2005) comparent une séance d'apprentissage à une pièce de théâtre avec ses grandes divisions (*les actes*), ses unités intermédiaires (*les scènes*), et ses «*événements*», à l'intérieur des scènes, qui constituent la matière même de l'intrigue. Ils considèrent aussi l'unité intermédiaire (*la scène*) comme un jeu qui se caractérise par un enjeu (l'élément du savoir qu'il s'agit de faire approprier par les élèves), des règles définitoires (qui définissent la manière dont les élèves doivent se conduire pour participer au jeu), des règles stratégiques (celles qui permettent de gagner au jeu). Pour ces spécialistes, l'action didactique est conçue comme une suite de jeux d'apprentissage négociés (Sensevy et al., 2005).

La notion de jeu d'apprentissage permet alors de rendre compte de la succession de «*scènes* » dans une séquence d'enseignement-apprentissage. Ces moments d'apprentissage (*scènes*) sont définis comme étant «*connexes et clos sur elles-*

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

mêmes » (Sensevy, 2007, p.26) et se « délimitent en général par une « entrée en matière » - qui annonce la nouvelle scène et la démarque de la précédente, et par une « conclusion » » (op.cit.). En effet, cette scénarisation structurée et bien déroulée qui constitue l'enjeu des jeux d'apprentissage, permet aux différents transactants de coopérer ou d'interagir dans l'action didactique. La notion d'apprentissage dans le jeu s'explique par le fait que dans le passage d'un jeu à un autre les transactants apprennent quelque chose, dès lors que : « [...] ce qui produit la nouvelle scène, le nouveau jeu, c'est précisément la nécessité d'avancer dans l'apprentissage [...] parce qu'ils seront produits par la nécessité d'un nouvel enjeu de savoir dans la classe » (op.cit.).

Comme nous l'avons souligné précédemment, le jeu d'apprentissage doit donc s'organiser selon Sensevy (2007) autour de quatre notions clefs : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser.

Pour conclure, nous retenons que dans la théorie de l'action conjointe, Gérard Sensevy démontre que le rapport de subordination qui préexiste actuellement entre le professeur et ses élèves doit devenir une véritable relation d'échanges mutuels et féconds sur le plan de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant passe de celui de maître incontesté à celui d'un guide efficace qui analyse la situation et saisit à chaque instant l'évolution de l'élève. Dans ce contexte, l'acte d'enseigner change de nature : il ne suffit plus seulement de connaître sa matière, ni même de maîtriser différentes méthodes propres à la didactique de la discipline, il faut agir plus subtilement en tenant compte à tout moment de l'action de l'élève, qu'elle soit langagière ou autre.

2. Le triplet de genèse, outil d'analyse des compétences professionnelles

Analyser les actions de l'enseignant constitue le centre d'intérêt d'un bon nombre de chercheurs dans différentes disciplines. A la suite de Chevallard (1985) et Brousseau, B. Sensevy et A. Mercier (2007) qui interviennent dans le champ de la didactique comparée¹³, ont développé une « science du didactique » dans laquelle le triplet « chronogenèse, topogenèse, mésogenèse » occupe une place centrale.

« Le système conceptuel représenté par le triplet de chronogenèse, topogenèse et mésogenèse nous semble dès lors mériter une mise à l'épreuve en tant qu'instrument pour expliquer/comprendre (au sens de Ricœur, 2000) le fonctionnement de systèmes didactiques « ordinaires » ou « expérimentaux » (études d'ingénierie). Etroitement articulées, ces trois composantes permettent de décrire la dynamique de l'étude, une dynamique dans laquelle professeur et élèves doivent constamment se repositionner l'un par rapport aux autres et réciproquement, en fonction de l'évolution de leur responsabilité envers les objets de leurs pratiques et les savoirs partagés, voire distribués au sein de la classe. (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002, p.11) ».

En nous référant essentiellement aux théories de Sensevy et Mercier (2007), Forest et Mercier (2009), Sensevy (2011), nous réinvestissons les concepts développés, à l'origine, en didactique des mathématiques vers la didactique du français.

Concrètement, les trois genèses permettent de définir les relations didactiques à travers les positions et les mouvements du professeur et des élèves par rapport au savoir (topogenèse), l'analyse des temps chronologique et didactique qui déterminent la gestion du déroulement des actions didactiques (chronogenèse) et l'interaction verbale que le professeur organise avec les élèves permet de définir la genèse du milieu ou la

¹³P. Pastré souligne que la didactique comparée à travers notamment les travaux de Mercier et Sensevy (2007) ouvrent de nouvelles perspectives dans le dialogue avec la didactique professionnelle. Dans ces travaux, l'analyse de la part du maître dans l'interactivité d'un processus d'apprentissage est prépondérante. Les concepts de *mésogénèse* (constitution d'un milieu au sens de Brousseau), *topogénèse* (la part accordée à chacun des protagonistes dans le procès d'apprentissage) et *chronogénèse* (la progression de l'apprentissage dans le temps) définis par Sensevy, « débordent le cadre d'une didactique dédiée à une discipline particulière » (Pastré, 2011, p. 56).

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

manière dont les savoirs sont introduits (mésogenèse). Cet ensemble de descripteurs permet de rendre compte de l'action de l'enseignant en classe, ce que Sensevy (2007) considère comme une action visant à « *faire jouer le jeu* ».

Dans notre travail, nous tentons d'analyser les compétences professionnelles développées par les enseignants à partir de l'analyse de ces trois genèses. L'analyse de la mésogenèse s'appuiera sur le langage, la proxémique et les interactions verbales. Pour l'analyse de la chronogenèse, nous ferons recours aux notions de temps didactique et de temps chronologique. Pour définir la topogenèse nous nous baserons essentiellement sur les positions et les mouvements des transactants.

2.1. La topogénèse

La topogenèse désigne à la fois « *l'ensemble des opérations qui organisent les différents « lieux » occupés par les acteurs de la relation didactique et le résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation des différents espaces* » (Reuter et al., 2013, p.217). Signalons que « *lieux* » est pris ici dans un sens symbolique renvoyant aux places occupées par rapport au savoir. De ce fait, les « *lieux* » ne se limitent pas uniquement aux positions qu'occupent les élèves et l'enseignant dans l'espace physique de la classe mais visent essentiellement les tâches à accomplir par chacun d'eux. De ce fait, la topogénèse permet de rendre compte de la distribution des rôles entre les acteurs de la classe grâce à l'analyse des interactions entre le professeur et les élèves. Cette répartition est le fruit d'une négociation qui précise les tâches dévolues à l'élève et celles dévolues au professeur. L'ensemble de ces tâches définit la position (le topos) de chacun par rapport au savoir. Ainsi, Sensevy (2007) donne l'exemple d'une dictée au cours de laquelle le professeur décide d'écrire au tableau un mot de la dictée qu'il juge difficile. En agissant ainsi le professeur redéfinit la tâche de l'élève, celui-ci n'est pas censé (n'est pas invité à) savoir écrire correctement le mot. Donc, il n'est pas invité à écrire le mot mais à le recopier.

Nous comprenons que le rapport au milieu est capital dans une relation didactique et chaque action peut entraîner un changement de positions et de mouvements dans le lieu didactique. La topogenèse pourrait donc être conçue comme ce rapport au lieu

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

didactique où les positions et les mouvements des « transactants » sont observables. Selon Sensevy et Mercier : « [...] *La description des « mouvements topogénétiques » est d'importance. En effet, la plus grande part des apprentissages quotidiens semble faire de tels mouvements, par lesquels une responsabilité plus étendue peut être laissée à l'agir de soi-même des élèves.* » (2006, p. 7). Donc, la topogenèse consiste à observer et analyser les actions du professeur et des élèves à travers leurs mouvements dans le lieu didactique. La position des « transactants » détermine la nature dynamique ou statique de l'action didactique conjointe, montrant ainsi à quel moment ces transactants agissent pour apprendre et à quel autre moment ils agissent pour faire apprendre quelque chose. Sous ce rapport, la topogenèse apparaît comme chacune des positions et chacun des mouvements que des transactants (professeurs et élèves) occupent dans le lieu didactique à un moment donné de l'activité didactique. Ce descripteur permet donc de définir la position des acteurs de la classe par rapport au savoir, c'est-à-dire à qui incombe la responsabilité de faire évoluer le savoir en classe. Il s'agit d'observer la façon dont se déroule la situation d'apprentissage en fonction de la place qu'occupent le professeur et les élèves : « *La topogenèse pose la question qui ? Plus précisément comment qui ? Elle incite comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les « transactants ».* La catégorie de topogenèse constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature « conjointe » des transactions » (Sensevy, 2007, p. 32).

2.2. La chronogénèse

La chronogénèse, considérée comme l'identification du *temps didactique*, distinct du temps d'horloge remonte au début des années 80 (Chevallard, 1985). Ce descripteur fait référence au défilement du temps didactique dans la classe (Chevallard, 1991 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). En effet, la chronogénèse permet d'étudier l'avancée du temps didactique à l'intérieur d'un jeu d'apprentissage en mettant en évidence comment le savoir évolue avec le temps dans la classe : « *la chronogénèse pose la question quand ? Plus précisément comment quand ? Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu*

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

épistémique à un autre ». (Sensevy et Mercier, 2007, p. 32). Autrement dit, la chronogenèse s'intéresse aux actions et aux communications qui accélèrent ou ralentissent dans le temps la relation des élèves avec le savoir en jeu. Dans cette perspective, l'enseignement est vu comme une évolution, les savoirs étant disposés le long d'un axe temporel. D'où la variation du rythme d'introduction des savoirs d'une classe à l'autre. L'avancement du savoir dans la classe est dû autant aux élèves qu'à l'enseignant. Imaginons une classe où les élèves ont des difficultés à comprendre les notions en jeu, ils peuvent adopter deux attitudes :

- soit ils interrompent l'enseignant pour demander des explications, et de ce fait, ils ralentissent le rythme d'introduction de nouveaux savoirs ;
- soit, au contraire, ils se positionnent en retrait, et attendent la fin de l'intervention de l'enseignant pour comprendre son raisonnement. Dans cette situation, l'enseignant continue à avancer dans le savoir sans être interrompu et la plupart du temps sans se douter de la portée des difficultés rencontrées par les élèves ou par certains d'entre eux.

La chronogenèse est donc cette capacité du professeur à maîtriser le temps de la progression de l'activité, du déroulement ou de l'enchaînement des actions didactiques notamment lorsqu'il s'agit de passer d'un objet de savoir à un autre. Selon Sensevy et Mercier, « *le jeu didactique se caractérise avant tout par le fait que son contenu se modifie incessamment. Ce qui donne forme à cette modification, c'est le fait que le savoir soit disposé sur l'axe du temps* ». (2007, p. 30). Or, « *l'axe du temps* » se caractérise par des temps forts et des temps faibles, c'est-à-dire des accélérations et des pauses dans la progression de l'activité didactique.

Nous retenons donc que le temps chronologique consiste à étudier le rythme du déroulement de l'activité didactique, tandis que le temps didactique c'est le temps du savoir, celui durant lequel un « *transactant* » apprend quelque chose dans une intentionnalité explicite. Cette notion nous offre la possibilité de décrire et de comprendre les actions didactiques de l'enseignant. Elle est convoquée sur le plan

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

méthodologique pour relever les décisions de l'enseignant (planification, choix de tâches à réaliser...etc.) et analyser leur effet sur l'organisation temporelle des objets de savoir.

2.3. La mésogénèse

Ce descripteur se réfère à la construction du milieu dans la classe (Chevallard, 1992 ; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). La mésogénèse est liée directement au concept de milieu. En tant que fonction didactique, elle représente les actions ou communications du professeur et/ou des élèves qui vont changer le milieu didactique. Cette fonction se propose d'étudier comment, dans l'activité didactique, le contenu de l'interaction en continu se trouve co-élaboré par le professeur et les élèves (Sensevy, 2007). Rappelons que ces didacticiens se sont inspirés des travaux de Piaget dans lesquels le milieu est vu comme un contexte cognitif de l'action. Il s'agit d'un contexte cognitif commun grâce auquel l'action d'enseigner et d'apprendre peut avoir lieu. Selon Forest et Mercier, la mésogénèse est définie comme « *la capacité du professeur et des élèves à organiser un « bavardage » des objets. Dans leurs dimensions symboliques, capacité fortement dépendante de l'étude préalable de ces objets* » (2009, p.9). Concernant la didactique du français, «le bavardage» correspondrait à un jeu du langage qui se construit sur une sorte de « *maïeutique socratique*¹⁴ » où, par un échange de questions et de réponses où le professeur conjointement avec ses élèves sont en interaction avec eux-mêmes et le milieu grâce à la communication verbale. Il s'agit d'observer de manière concrète la façon dont se déroule la situation d'apprentissage en fonction de l'agencement du milieu (dispositif matériel, objets, contenus visés) et des régulations ou transformations mises en œuvre par le professeur. Cela correspond, selon certains spécialistes, à la genèse du milieu, c'est-à-dire la manière dont l'enseignant introduit le savoir. Pour Sensevy (2007) c'est une manière de décrire spécifiquement le travail du professeur, plus largement comme une fonction

¹⁴La maïeutique de Socrate repose sur le principe de transmettre sans imposer. Dans ses dialogues avec ses disciples, Socrate est le maïeuticien. C'est lui qui interroge, car son devoir n'est pas d'énoncer des vérités mais d'aider ses interlocuteurs à les découvrir. Ses principes pédagogiques renvoient à quatre axes principaux : ne pas énoncer soi-même les vérités pour permettre aux autres de les découvrir, encourager et faire confiance, guider en distinguant le vrai du faux et enfin prendre son temps pour la réflexion.

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

didactique à laquelle contribuent effectivement les élèves. La mésogénèse répond donc à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves dans lequel le langage, l'interaction verbale et la proxémique occupent une place primordiale.

➤ **L'importance du langage**

La mésogénèse a un rapport aux contenus épistémiques et à la capacité du professeur à les énoncer. Selon Sensevy, « *elle (la mésogénèse) pose la question quoi ? Ou plus précisément comment quoi ? Elle incite à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques* ». (2007, p. 32). Par conséquent, il faut être attentif à la manière dont les transactions didactiques sont organisées du point de vue épistémologique et ce en s'appuyant sur le langage et les gestes professionnels.

Le langage est un moyen par lequel une communication verbale est possible, car il est le médium des interactions avec le milieu et de l'organisation des relations didactiques. En effet, le langage est déterminant dans l'activité didactique parce qu'il porte les connaissances et les savoirs. Il occupe ainsi dans la position des interlocuteurs en pleine interaction didactique plusieurs fonctions susceptibles de nouer entre eux une relation mésogénétique.

Cette relation repose sur « *le bavardage* » (Forest & Mercier, 2009) que le professeur organise avec les élèves au sujet des contenus épistémiques en échangeant entre eux des mots et des gestes porteurs de signification.

➤ **L'interaction verbale**

En classe, les interactions langagières présentées sous la forme de la maïeutique de Socrate, c'est-à-dire d'un jeu de questions/réponses, sont les principaux éléments constitutifs de l'activité didactique à partir de l'action collective du professeur et des élèves. De ce fait, la construction du savoir ne peut s'effectuer que dans une relation dialogique qui se développe en situation. Sur ce point, Amigues, Lataillade et Mencherini expliquent que : « *le dialogue didactique ne consiste pas à améliorer la communication ou à favoriser l'expression des élèves, il est un instrument du*

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

développement de l'activité collective auquel il offre les éléments constitutifs.» (2012, p. 22 - 23). Dans ce sens, les interactions langagières ne sont plus comme un simple indice qui pourrait nous renseigner sur les compétences linguistiques des élèves en matière d'expression, mais elles apparaissent comme le socle de l'activité collective. En effet, en classe, chaque élève peut exercer sa pensée et construire un sens à partir des échanges qu'il peut avoir avec son enseignant.

Les interactions verbales, nommées « *bavardage des objets* » par Forest & Mercier (2009), sont le fondement de toute activité collective, voire de l'action didactique conjointe. Sensevy ira même plus loin en affirmant : « *qu'enseigner un savoir c'est donc placer à un moment ou à un autre l'élève dans une situation dialogique qui simulera les productions du savoir.* ». (2012, p.507).

Pour conclure, nous dirons que la relation mésogénétique de toute action didactique conjointe est définie par le jeu de questions/réponses, voire les interactions verbales entre le professeur et les élèves.

➤ **Le rôle de la proxémique**

Définie par E.T. Hall comme « *l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique.* » (1978, p. 13), la proxémique considère l'espace humain comme un facteur qui a une signification sur le plan social et culturel et qui agit aussi bien sur l'élaboration du message que sur son interprétation. De ce fait, l'espace occupé par certains sujets dans les cérémonies, rencontres ou actes officiels est un exemple palpable de cette codification de l'espace.

En didactique, la proxémique renvoie à tout ce qui se construit dans la communication entre le professeur et les élèves, en dehors du verbe. En effet, dès leur entrée en classe et tout au long de leur enseignement, les enseignants manifestent par leurs gestes et leurs positions un certain nombre de significations. Parallèlement, les apprenants sont à l'affût des signes qui vont leur permettre de deviner les attentes de l'enseignant. De ce fait, les modalités non verbales d'échange de significations entre l'enseignant et les apprenants jouent un rôle non négligeable dans la qualité et l'efficacité de la relation

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

didactique. A ce sujet, Forest et Mercier expliquent que : « *la constitution des ressources en milieu didactique est tributaire de l'action des élèves et du professeur sur des objets matériels et symboliques. Nous considérons que l'orientation de l'attention à cet effet ne dépend pas seulement d'actions langagières. Pour rendre compte des dimensions de l'action autre que verbale, nous les examinons sous l'angle de la proxémique.* » (2009, p. 6).

Nous retenons ici que l'intérêt de la proxémique consiste à repérer les écarts qui puissent exister entre la manière dont les apprenants réagissent vis-à-vis des objets du savoir (leurs gestes et comportements) et ce que le professeur dit (langage verbal) pour les accompagner dans leur apprentissage. Et, en sa qualité d'animateur, l'enseignant met en place et sollicite un bon nombre de comportements proxémiques.

Par ailleurs, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la proxémique permet de dépasser le déficit verbal en ayant recours aux gestes qui permettent de maintenir la relation mésogénétique. L'apprentissage est considéré comme un processus de construction et de transformation de signes, et de construction conjointe de significations entre apprenant et enseignant.

À travers cet exposé, il a été montré que la topogenèse correspond aux positions et mouvements des acteurs didactiques; ces positions et mouvements sont des postures que le professeur et les élèves adoptent à des moments précis de l'action didactique par rapport aux interactions avec le milieu. La mésogenèse a été abordée sous l'angle des interactions verbales entre le professeur et ses élèves par rapport au milieu ; ces interactions peuvent relever de l'ordre des signes, des gestes, voire de toute forme de communication pouvant permettre aux acteurs didactiques d'interagir avec le milieu. Quant à la chronogenèse, elle a été définie en fonction des temps chronologique, didactique et adidactique ; le temps chronologique est considéré comme celui des actions didactiques successives de l'activité, alors que le temps didactique correspond à celui durant lequel l'intention d'enseigner ou d'apprendre est explicite. Si cette intention n'est pas explicite on parle alors de temps adidactique.

Chapitre 2. L'action didactique conjointe, cadre théorique pour définir les compétences professionnelles

En ce qui nous concerne, dans cette recherche, nous retiendrons ce triplet des genèses comme un moyen de définir les compétences professionnelles développées par les enseignants stagiaires. C'est ce que nous verrons dans la partie qui suit.

TROISIÈME PARTIE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYSE

EMPIRIQUE

CHAPITRE 1

RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Cette partie sera consacrée à la méthodologie adoptée pour recueillir les données ainsi que les modalités d'analyse de celles-ci. Cette méthodologie est fondée sur un ensemble de choix liés à notre problématique, au cadre théorique mobilisé et aux questions de recherche que nous nous sommes posées. Pour le recueil des données, trois outils complémentaires ont été mis en œuvre combinant ainsi des aspects quantitatifs (questionnaires) et qualitatifs (entretiens d'auto confrontation, analyse des actions didactiques) avec un public d'étudiants en formation initiale à l'ENS de Bouzaréah à Alger se destinant au métier d'enseignant.

Dans un premier temps, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'un groupe de quarante étudiants inscrits en fin de cursus pour saisir les représentations que se font les futurs enseignants du métier qu'ils ont choisi d'exercer. Notre objectif est de mettre à jour les représentations que ces futurs enseignants ont des qualités du "bon enseignant" et des compétences développées lors du stage en pratique et ce, afin de mieux comprendre la construction de l'identité professionnelle.

Dans un deuxième temps, des entretiens en situation d'auto confrontation ont été réalisés avec un groupe restreint de cinq étudiants parmi ceux qui ont déjà renseigné le questionnaire. L'objectif est de mieux comprendre l'évolution des représentations du métier d'enseignant après la période de stage sur le terrain et suivre l'amorce de l'identité professionnelle à travers les commentaires faits par les stagiaires sur leur action en classe.

Dans un troisième temps, nous avons procédé à l'analyse de cinq synopsis de séances réalisées en classe pour repérer les compétences professionnelles développées par les stagiaires au cours de l'action didactique, et ce par la mise en œuvre de la théorie de l'action conjointe, notamment le triplet de genèse.

1. L'enquête par questionnaire

Nous avons choisi l'enquête par questionnaire comme méthode de recueil des données quantitatives afin d'étudier les représentations des étudiants sur le métier d'enseignant. Ce choix n'est qu'une entrée pour repérer les différentes représentations du métier d'enseignant. Pour ce faire, nous avons opté pour des questions ouvertes, offrant ainsi

la possibilité aux étudiants de s'exprimer sans aucune contrainte sur les objets de représentations du métier d'enseignant, l'expérience vécue sur le terrain, ainsi que leurs appréciations quant à la qualité de la formation dispensée à l'ENS de Bouzaréah Alger.

La question ouverte, d'après Mucchielli, « *laisse au répondant toute la liberté de s'exprimer, de varier sa réponse, ou de donner plusieurs réponses* ». (1991, p. 47). Nous avons alors cherché à savoir quelles représentations les futurs enseignants ont du métier auquel ils se prédestinent.

Pour rappel, notre échantillon est composé de quarante étudiants préparant une licence d'enseignement de langue française pour le cycle moyen. Ces étudiants sont inscrits en quatrième année de licence ; année décisive pour eux dans la mesure où ils voient leur statut changer : le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant n'est pas toujours facile.

1.1. Descriptif et objectifs du questionnaire

Afin de suivre les éventuelles évolutions survenues dans les représentations du métier chez les futurs enseignants, nous avons réalisé une enquête en deux temps : une première partie du questionnaire a été distribué en début d'année universitaire, plus précisément au mois d'octobre. Le questionnaire a été remis aux étudiants avant la période de stage dans le but d'investiguer les représentations initiales qu'ont ces futurs enseignants du métier qu'ils vont exercer. Cette première version du questionnaire comprend trois grands items : les motifs du choix de la formation, les représentations et la perception du métier d'enseignant. (cf. Annexe 9).

La seconde partie du questionnaire a été administré après le retour du stage pratique: les étudiants stagiaires ont passé une quinzaine de jours sur le terrain où ils ont assuré des cours sous le regard du "professeur d'application" qui accompagne le stagiaire dans ses premiers pas de l'exercice du métier.

Cette seconde partie du questionnaire comporte les mêmes questions posées auparavant et portant sur la perception et les représentations du métier d'enseignant.

(cf. Annexe10). A ces questions, nous avons ajouté des questions ouvertes pour saisir les attentes des stagiaires à l'égard du stage de terrain et leur opinion quant à la qualité de la formation initiale. Ce questionnaire permet de cerner les évolutions survenues entre ces deux moments dans les représentations du métier d'enseignant.

En résumé, le questionnaire dans son ensemble appréhende :

- les données personnelles : sexe, environnement social ;
- les motifs du choix de ce métier ;
- les représentations sur le métier d'enseignant ;
- l'expérience du stage d'application : appréciations générales, compétences développées, tâches accomplies ;
- la formation initiale.

Ainsi, les objectifs de notre questionnaire peuvent être synthétisés ainsi dans le tableau suivant :

Tableau 4. Les objectifs de l'enquête par questionnaire

Questions	Objectifs
Q1 : Avez-vous choisi de suivre cette formation pour devenir enseignant ? (Oui/Non) Q2 : Si oui, qui vous a encouragé à opérer ce choix ? (La famille/Les amis /Vos enseignants) Q3 : Pour quelles raisons avez-vous choisi ce métier ? (Par vocation (amour du métier) / Pour vous assurer un emploi /Pour jouer un rôle d'acteur social (participer à l'éducation des générations à venir))	Cerner les motivations pour le choix du métier d'enseignant.
Q4 : Pensez-vous que ce métier bénéficie d'une vraie reconnaissance sociale ? Oui /Non (Donnez des arguments pour justifier votre réponse). Q5 : Comment est-ce que vous définissez le métier d'enseignant ? Q6 : Qu'est-ce qu'un "bon enseignant" selon vous ? Q7 : Quelles qualités devrait-il avoir ?	Définir les représentations des futurs enseignants concernant le métier d'enseignant, le "bon enseignant" et les qualités exigées pour exercer ce métier.
Q8 : Diriez-vous que le métier est : difficile /facile (Pourquoi ?) Q9 : Pensez-vous que devenir un "bon enseignant" est : Très difficile/Difficile/Facile/Plus ou moins facile/Très facile Q10 : Quelles sont les tâches qui vous paraissent plutôt difficiles dans le métier d'enseignant ? Classez-les de la plus	Connaitre la perception du métier d'enseignant chez les étudiants ?

Chapitre 1. Recueil et traitement des données

difficile à la moins difficile : Motiver les apprenants/Réaliser la totalité du programme de l'année/Maintenir la discipline dans la classe /Sélectionner des documents de travail /Concevoir et organiser ses cours/s'acquitter des tâches administratives (rapport, cahier texte, bulletins....)/Corriger les copies/Avoir une bonne relation avec les apprenants/Evaluer les apprenants de manière objective.	
Q11 : Dans ce premier contact avec le métier, quelles ont été vos principales sources de satisfaction ? Q12 : Quelles ont été vos principales sources de frustration ou de difficultés ?	Evaluer l'expérience du stage et définir les points forts et les points faibles de cette première expérience sur le terrain.
Q13 : Quelles sont les principales compétences que vous pensez avoir développées pendant le stage ? Q14 : Quelles sont les tâches que vous avez eu à accomplir pendant le stage ? Q15 : Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le moins préparé ? Q16 : Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le plus préparé ?	Identifier les compétences que les futurs enseignants croient avoir développées pendant le stage pratique.
Q17 : Estimez-vous que la formation professionnelle reçue est : adaptée à vos attentes/Inadaptée à vos attentes/Suffisante /Insuffisante/Trop théorique/Vraiment axée sur la pratique. Q18 : Citez les aspects de votre formation initiale que vous trouvez utiles Q19 : Citez les aspects de votre formation initiale que vous jugez superflus. Q20 : Citez des domaines ou des modules que vous auriez aimé étudier au cours de la formation initiale parce que vous en avez ressenti le besoin au cours du stage.	Estimer la qualité de la formation initiale dispensée à l'ENS.

Partant de l'idée que l'expérience du stage pratique changera la perception et les représentations des futurs enseignants du métier qu'ils ont choisi et amorcera ainsi la construction de leur identité professionnelle, une enquête a été menée à deux moments différents : avant et après le stage pratique. Notre objectif est d'étudier les changements opérés dans la perception et les représentations du métier d'enseignant chez ce groupe de futur enseignant, une fois la première expérience vécue sur le terrain, vu que les stages sont une occasion propice pour prendre contact avec la réalité

du terrain, pour connaître de l'intérieur les exigences du métier. Aussi, les stages offrent le contexte idéal pour, d'une part, observer des enseignants expérimentés à l'œuvre tant sur le plan des compétences que sur celui des valeurs que ce métier exige. Et, d'autre part, pour engager une certaine pratique réflexive sur les situations de classe.

1.2. Présentation de l'outil d'analyse

L'analyse des données recueillies a été réalisée en fonction du type de questions posées. Ainsi, pour les questions fermées, nous avons dénombré les réponses et relevé les pourcentages par rapport aux réponses totales. Les réponses aux questions ouvertes dont l'objectif est de cerner les représentations des futurs enseignants sur le métier auquel ils se forment avant et après l'expérience du stage pratique, ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Ce choix n'est pas fortuit, dans la mesure où ce type d'analyse permet de faire ressortir, grâce à la catégorisation des données, les thèmes principaux et les sous thèmes qui définissent les représentations du métier d'enseignant. De plus, nous pensons que cette méthode d'analyse, bien qu'elle soit la plus classique des méthodes, constitue le moyen le plus approprié pour notre analyse vu la nature des questions proposées ainsi que les objectifs de notre recherche.

Du point de vue théorique, cette technique permet de recenser, de classer et de quantifier les caractéristiques d'un corpus. Selon Bardin « *l'analyse de contenu apparaît comme un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages. [...] Si la description (l'énumération, résumé après traitement, des caractéristiques du texte) est la première étape, nécessaire, et si l'interprétation (la signification accordée à ces caractéristiques) est la phase ultime, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre* » (1970, p. 42-43).

Pour rappel, l'analyse de contenu se focalise sur la notion de thème constituant une affirmation sur un énoncé, sous lequel se regroupe un vaste réseau de formulations. Le thème est identifié par le réseau et noté présent chez un sujet selon une certaine fréquence. L'ensemble des catégories utilisées constitue la grille d'analyse de contenu.

Les catégories qui servent à l'analyse des réponses à une question ouverte peuvent se situer à des niveaux différents soit du contenu proprement dit ou de la forme utilisée, du signifié ou du signifiant. En ce qui nous concerne, nous avons opté pour les catégories du signifié. L'objectif est de définir des catégories permettant de regrouper les réponses similaires. D'un point de vue pratique, l'analyse proprement dite se déroule en plusieurs phases que nous présentons comme suit :

- la pré analyse : la première phase consiste à établir la liste complète des réponses données par les enquêtés. Ces réponses sont retranscrites dans leur forme intégrale, c'est-à-dire sans aucune modification de leur formulation car toute simplification à ce niveau du dépouillement risquerait, en effet, d'introduire des biais dans le corpus de données. Bref, cette étape concerne l'organisation et la mise en œuvre de l'analyse liée à la formulation de l'hypothèse et aux objectifs de la recherche.
- la catégorisation : selon Bardin, la catégorisation est la technique permettant « *la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation, puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis* ». (1977, p.118).

En effet, nous avons procédé à la classification des réponses obtenues en unités qui, une fois regroupées en fonction de leur apparentement sémantique, forment des catégories thématiques en relation directe avec l'objectif de recherche.

Rappelons ici que ces catégories ont été définies a posteriori, c'est-à-dire après lecture de l'ensemble du corpus. Puis, des regroupements successifs des réponses identiques ont été effectués. Nous estimons que cette démarche est préférable à une élaboration a priori de la grille d'analyse qui risquerait de ne pas être adaptée à notre corpus. Pour des raisons d'objectivité, nous avons fait appel à un autre codeur pour vérifier la similitude des catégories choisies : une même réponse étant classée de la même manière par tous.

Dans ce travail de catégorisation, effectué manuellement, nous avons tout mis en œuvre pour respecter les règles inhérentes à toute analyse de contenu (Bardin, 1977, p. 127-128) :

- l'exclusivité mutuelle : c'est-à-dire que les unités retenues ne doivent pas appartenir à plusieurs catégories de rattachement ;
 - l'homogénéité : « *un même principe de classification doit gouverner leur organisation* » (Ibid., p. 153) ;
 - la pertinence : être pertinentes (adéquates) au regard du matériel analysé, mais aussi au regard de la problématique sous-tendue par l'étude en cours ;
 - l'objectivité : les catégories sont nommées clairement pour éviter tout malentendu sur les mots et expressions qui y sont rattachés ;
 - la productivité des catégories : « *un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches : riches en indices d'inférences, riches en hypothèses nouvelles, riches en données fiables* » (Ibid., p. 154) ;
 - l'exhaustivité, les catégories doivent « *épuiser la totalité du « texte »* » (Ibid., p. 40).
- Le codage « *correspond à une transformation - effectuée selon des règles précises - des données brutes du texte. Transformation qui permet, par découpage, agrégation et dénombrement, d'aboutir à une représentation du contenu* » (Bardin, 1998, p. 134). Il s'agit de « *repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourraient signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi* » (ibid., p. 137). Cette étape consiste donc à choisir les unités, à les dénombrer et à les classer dans les catégories. Le codage permet de dégager une représentation du contenu qui pourrait servir d'indices et éclairer ainsi l'interprétation des résultats.

Dans la pratique, l'unité d'enregistrement peut être une phrase, un mot, un thème, etc. C'est *l'unité de signification à classer*. Selon Bardin, « *elle correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel* ».

Pour analyser les réponses à une question ouverte, nous avons pris généralement le thème comme unité d'enregistrement; le nombre d'unités d'enregistrement par personne interrogée est donc variable. Ce nombre d'unités d'enregistrement dépend du nombre de thèmes ou d'idées évoqués dans la réponse.

2. L'entretien d'auto confrontation

L'entretien d'auto confrontation consiste, à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage vidéoscopée, à proposer à l'enseignant de visionner l'enregistrement et de le commenter en décrivant ses actes, son ressenti du moment. L'analyse porte ensuite sur le corpus du discours enregistré lors de la situation d'auto-confrontation. (Durand, 1998).

Il s'agit, pour nous, de donner la parole aux principaux acteurs, pour tenter de mieux comprendre comment ils perçoivent au quotidien leurs pratiques et quels commentaires ils feront sur leurs interventions en classe. L'auto confrontation est une méthode qui guide le stagiaire dans « *une verbalisation a posteriori de l'action* ». (Theureau, 1992 cité par Rix et Lièvre, 2005, p. 4). C'est un dialogue que l'enseignant établit avec lui-même à propos de sa propre activité. Il lui permet de découvrir par lui-même ce qui développe et/ou freine sa professionnalité.

Nous estimons que dans un cadre d'auto confrontation à sa propre pratique, le dialogue du chercheur avec l'enseignant stagiaire est une occasion et un moyen de développement professionnel dans la mesure où il permet à ce dernier de réfléchir sur son action. En effet, la verbalisation est entendue sous l'angle de la réflexivité, en tant que « *mouvement de pensée au cours duquel l'acteur met à distance le registre de l'expérience vécue pour la mettre en mots* » (Altet & Vinatier, 2008, p. 72).

Nous pensons aussi que lors d'une analyse des données textuelles, ce dialogue peut dévoiler les préoccupations majeures des stagiaires. Ce qui nous permettra de cerner

plus finement leurs représentations sur leurs pratiques de classe et de mettre au jour les insuffisances de la formation initiale.

Nous soulignons a priori que nous n'avons pas poursuivi les mêmes objectifs que ceux de la clinique d'activité à qui la méthodologie de l'entretien d'auto confrontation a été empruntée. Il ne s'agit donc pas d'analyser comment se révèle et se retravaille l'activité des enseignants au travers du "*développement discursif*" de chaque entretien (Clot & Faïta, 2000).

Dans cette recherche, les données d'auto confrontation permettront, d'une part, de consolider et ou d'affiner l'analyse des représentations que les futurs enseignants se sont construites après avoir vécu une première expérience du métier d'enseignant et d'autre part, de voir si les enseignants stagiaires, dans les commentaires qu'ils font sur leur action, parviennent à déceler les faiblesses et/ou le développement des compétences professionnelles mises en œuvre dans cette activité. Autrement dit, l'entretien d'auto-confrontation, offre la possibilité aux futurs enseignants de "se revoir" au travail, ce qui leur permet ainsi de construire une connaissance plus approfondie de leur manière d'enseigner.

Nous rejoignons Goigoux pour qui cette méthode offre aux enseignants la possibilité *« d'énoncer ce qui est légitime et valorisé dans leur milieu professionnel et de dire ce qui ne l'est pas. Elle leur donne par exemple l'occasion de préciser ce qu'ils refusent de faire bien qu'on le leur demande, ce qu'ils cherchent à faire sans y parvenir, ce qu'ils font sans véritablement désirer le faire, etc. »* (2007, p.54).

Autrement dit, l'auto confrontation a pour objet de définir les manières dont l'enseignant agit en classe, par son propre regard qu'il porte sur son action. Elle lui permet, en outre, de revivre ce qu'il a déjà vécu, d'observer et de commenter sa propre action en tentant de trouver des réponses aux multiples interrogations que suscite l'auto-observation. En vérité, *« l'auto confrontation simple propose un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers. »* (Clot, 2005, p.13).

Par ailleurs, en observant son action, ainsi que les multiples difficultés qu'elle a suscitées, l'enseignant stagiaire se voit confronter à ses propres choix, ses hésitations, ses doutes et ses certitudes qui, forcément, vont le pousser à se remettre en cause. Ce qui permet sans doute de développer sa réflexivité par l'analyse des différents paramètres de la mise en œuvre de son action en classe, la pertinence contextuelle des choix didactiques opérés, les principes et les notions théoriques sur lesquels reposent ses choix. Schön définit « *le praticien réflexif* » comme étant capable d'analyser ses propres pratiques, de construire des stratégies en s'appuyant sur des savoirs pluriels, de s'adapter aux situations nouvelles, de justifier ses choix pour qu'à terme, devenir un acteur autonome et responsable capable de remplir de façon efficiente la mission qui lui est confiée. (Schön, 1994).

2.1. Recueil des données

Une attention particulière a été accordée aux considérations éthiques vu que des sujets humains sont impliqués dans cette recherche. Avant d'amorcer la collecte de données, les objectifs poursuivis par cette recherche ainsi que les modalités liées aux conditions d'enregistrement ont été clairement présentés aux participants. Après en avoir pris connaissance, les participants avaient le libre choix de donner ou non leur consentement pour la participation à cette recherche.

Compte-tenu des moyens mis à notre disposition, nous avons choisi de filmer des séances de compréhension de l'écrit dans cinq classes où des enseignantes stagiaires ont dispensé des cours lors du stage pratique. Les vidéoscopies des séances filmées ont été utilisées comme support d'entretiens d'auto confrontation simples.

Ces entretiens d'auto confrontation ont été réalisés auprès d'un groupe très restreint parmi les informateurs qui ont participé à l'enquête et qui ont donné leur accord pour être filmés en classe lors du stage pratique. Le plus souvent, ces entretiens se sont déroulés en salle isolée et calme. Après l'enregistrement de la séance en classe, nous avons remis aux stagiaires un DVD gravé comprenant l'intégralité de l'enregistrement. Cela leur a permis de choisir, seules, les extraits qu'elles souhaitaient retenir pour l'entretien. Le délai entre l'enregistrement et l'entretien était relativement court (sept

jours maximum) et ce, afin que les stagiaires aient en mémoire les moments de classe ciblés et surtout avant qu'elles n'aient de nouvelles expériences en classe avant l'auto confrontation.

Lors des entretiens, ces futures enseignantes et le chercheur se retrouvent face à face autour d'une table pour visionner le film réalisé auparavant sur un écran d'ordinateur. La souris est placée devant l'ordinateur, accessible aux deux intervenants, de façon à ce que chacun puisse marquer l'arrêt sur l'image qu'il choisit pour intervenir. Le principe de l'auto-confrontation est de laisser les futures enseignantes réagir librement face au visionnage de la vidéo. Le chercheur n'intervient que dans le but de relancer, si nécessaire, la discussion.

En invitant le stagiaire à interrompre lui-même la vidéo, nous cherchions à accéder à sa pensée, à ses préoccupations. Cela pourrait nous renseigner sur les aspects les plus significatifs à ses yeux comme le pensent Faïta et Vieira pour qui « *les séquences à retenir de films réalisés dans des classes devront l'être en fonction de leur caractère problématique aux yeux de l'observateur, au moins autant que l'intérêt qu'elles présentent pour les professeurs comme illustration de leur conceptions* ». (2003, p.58). En effet, tout l'intérêt de l'auto confrontation est donc de produire cet « *étonnement* », source de production de toutes les significations émergeant du discours du sujet confronté à son activité et à son action initiale. En s'observant, en se regardant faire, il est inéluctable que le futur enseignant s'étonne de voir se dérouler sous ses yeux des choses dont il ne soupçonnait pas être capable de dire ou de faire ; ce qui lui permet de donner de nouvelles significations à son action à partir des empêchements et de développements qu'il découvre de lui-même. De ce fait, on peut dire que l'observation du chercheur se construit avec l'observation/interprétation du futur enseignant de sa propre pratique.

2.2. Transcription des données

La première étape du traitement des données consiste à retranscrire les entretiens d'auto confrontation. Pour ce faire, la transcription orthographique a été retenue pour permettre un accès exhaustif au contenu des interventions des futures enseignantes afin de mieux cerner leurs préoccupations. Tous les entretiens ont été transcrits (cf. Annexe 12) en adoptant les normes de transcription présentées en annexe. (cf. Annexe 11).

Par manque de moyens techniques, nous n'avons utilisé aucun logiciel spécialisé. Et pour tendre vers une certaine fiabilité, nous avons opté pour une transcription orthographique où tous les propos des interlocuteurs ont été fidèlement repris, y compris ceux marquant des hésitations ("heu, quoi...") et des répétitions. Signalons au passage que les propos des stagiaires ont été gardés tels quels même si certaines maladroites ont été relevées et ce, dans l'intérêt de notre recherche. Les passages incompréhensibles ont été notés comme "inaudibles". Des faits de prononciation, gestes, rires ou autres ont été indiqués entre parenthèses. Les prises de parole ont été numérotées afin de repérer aisément les passages analysés et de situer à quel moment de l'entretien apparaît l'extrait cité.

Cette étape, au demeurant complexe, nous a permis de nous approprier les données et ainsi de repérer les passages les plus significatifs, même si tous les passages ont été conservés pour l'analyse.

Les verbatim¹⁵ recueillis nous ont permis d'étayer nos analyses et de caractériser l'activité de ce groupe de futures enseignantes.

¹⁵Verbatim : issu du latin « verbum » qui désigne un mot. Employé comme nom commun masculin, il désigne une citation textuelle, mot à mot d'une allocution ou d'un discours.

Le Verbatim selon l'analyse de contenu : il s'agit de sélectionner les citations en fonction de ce qui est dit. Cette approche privilégie le contenu qui peut être repéré automatiquement par la présence dans le texte d'un ou plusieurs mots ou par un travail de codification préalable par analyse de contenu ou analyse thématique automatisée. (Le portail des enquêtes et de l'analyse des données : <http://suristas.org>. Page consultée le 13/02/2017).

2.3. Analyse des données

Avant de présenter la démarche mise en œuvre, il nous semble important de marquer une mise au point terminologique quant à l'utilisation des deux expressions "l'analyse de contenu" et "l'analyse du contenu".

Dans les études sociologiques, l'analyse du contenu est la méthode par laquelle les éléments constitutifs d'une représentation sociale sont examinés. Le contenu d'une représentation sociale est formé par l'ensemble des éléments d'une représentation (Flament, 2001). En revanche, l'analyse de contenu se réfère au discours et repose sur l'analyse des codes linguistiques écrits ou oraux (Bardin, 1998).

Il existe un nombre assez conséquent de types d'analyse de contenu¹⁶ qui dans leur application sont en mesure de répondre à des objectifs différents pour les chercheurs. Pour les besoins de notre recherche, nous avons opté pour l'analyse de contenu catégorielle, en particulier l'analyse de contenu thématique que nous jugeons mieux adaptée à notre étude puisqu'il s'agit de « *repérer des noyaux de sens qui composent la communication* » (Bardin, 1996, p.137), présentés sous forme de thèmes ou « *d'items de signification* » (Op.cit, p .77).

Le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques fondamentales en les regroupant à l'intérieur de catégories diverses. En effet, il s'agit d'une technique qui vise le traitement systématique et objectif de la communication afin d'en dégager le sens et de produire des inférences sur les conditions qui conduisent à la production de ces significations.

Pour notre analyse, une fois les transcriptions effectuées, « *une lecture flottante* » (Bardin, 2001, p. 126), du corpus nous a permis de nous imprégner de ce discours,

¹⁶Bardin (1998) distingue l'analyse catégorielle (classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement d'après des critères) ; l'analyse de l'évaluation (mesure des attitudes du locuteur à l'égard d'objets au sujet desquels il s'exprime) ; l'analyse de l'énonciation (analyses logique et séquentielle) ; l'analyse propositionnelle du discours (variante de l'analyse thématique qui vise à identifier l'univers de références en se centrant sur la structure argumentative qui exprimerait les enjeux et actions des acteurs sociaux) ; l'analyse de l'expression (e.g., centration sur l'analyse des indicateurs formels :indicateurs lexicaux, stylistique, enchaînement logique, agencement séquentiel, structure narrative) ; l'analyse des relations (e.g., analyse sur les relations que les éléments entretiennent entre eux ; analyse des co-occurrences, analyse structurale, analyse du discours et du récit).

devenu matériau d'analyse. Ainsi, pour le traitement de l'information contenue dans ces authentiques témoignages, nous avons procédé, à une analyse de contenu de type thématique (ou catégorielle) pour repérer les thèmes communs abordés spontanément par les stagiaires, ensuite tous les passages se rapportant à chacun de ces thèmes ont été sélectionnés et terminer par une analyse discursive en se focalisant sur les principaux empêchements et développements qui apparaissent dans les commentaires de ces futures enseignantes. Les extraits de verbatim retenus étaient sélectionnés en fonction de la représentativité des opinions les plus fréquemment émises. Une typologie des préoccupations des futures enseignantes a été dressée dans un tableau que nous présenterons en annexe (cf. Annexe 13).

3. Les séquences de classe filmées

L'analyse des séquences filmées a porté sur cinq séances en classe de français langue étrangère. Précisons que nous n'avons enregistré qu'une seule séance par stagiaire. Ces séances filmées dans des classes du cycle moyen portent toutes sur la même activité à savoir la compréhension de l'écrit.

Le choix de cette activité est justifié par son importance aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Si pour l'apprenant, la compréhension de l'écrit est considérée comme le point de départ à partir duquel se construit tout le projet pédagogique, elle constitue pour l'enseignant le moment où il est censé mettre en œuvre toutes ses compétences professionnelles afin d'aider l'apprenant à construire du sens à partir d'un support écrit. Aussi, nous avons opté pour la compréhension de l'écrit vu l'abondance des interactions didactiques qu'elle suscite.

La prise de vue de ces séances a été réalisée grâce à une caméra numérique. Lors de l'enregistrement, nous avons fait preuve d'une grande discrétion afin de ne pas perturber le déroulement des cours. Installée au fond de la classe, notre caméra a été orientée vers les stagiaires dont nous projetons d'analyser l'action didactique pour déceler éventuellement les compétences professionnelles développées. L'analyse didactique des séances filmées guidée par nos questions de recherche et notre cadre de références théoriques tient compte aussi bien du discours des différents interlocuteurs

(stagiaires, élèves) que de leurs actions, de leurs déplacements, lesquels jouent un rôle important dans la dynamique de la situation d'enseignement-apprentissage.

Pour cette étape notre corpus est constitué des transcriptions des vidéos obtenues à partir desquelles les synopsis et les grilles d'analyse des séquences filmées ont été élaborés. Nous avons procédé à la transcription des séances filmées que nous considérons comme l'aspect le plus laborieux de la constitution de notre corpus. Cette transcription a nécessité de nombreux visionnements et parfois des allers-retours lors des analyses lorsqu'il s'est agi de calculer les durées des prises de paroles ou les déplacements des intervenants.

Afin de faciliter le traitement de données, nous avons procédé à une transcription orthographique. Les tours de parole donnent lieu à un changement de ligne. Ayant pris soin de repérer les élèves en classe, nous les avons identifiés et indiqués par la lettre E suivie du numéro de l'intervenant. Lorsqu'il nous était difficile de discerner la provenance des propos (puisque les élèves étaient filmés de dos) ou lorsque plusieurs élèves intervenaient simultanément nous avons noté (E(s)). Le même code de transcription que celui des entretiens d'auto confrontation a été utilisé alors que les rires, les gestes et les déplacements des intervenants en classe ont été notés entre parenthèses. Les transcriptions des séances filmées figurent en annexe (cf. Annexe 14). Nous signalons de passage que les incorrections d'ordre linguistique commises par les enseignantes stagiaires n'ont pas été corrigées puisque nous envisageons d'évaluer la compétence professionnelle à communiquer dans la langue enseignée.

3.1. Qu'est ce qu'un synopsis ?

Un synopsis est une synthèse de l'activité filmée qui décrit le déroulement de l'activité didactique. Pour certains auteurs, rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste :

« à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes contextuelles et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie

dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie ». (Schneuwly, B. Dolz, J. et Ronveaux, Ch, 2006, p. 175).

Autrement dit, les séances sont découpées et délimitées en fonction de l'agencement des activités scolaires réalisées et des objets d'apprentissage. La forme tabulaire que prend le synopsis présente donc les principales composantes de la séquence d'enseignement dans l'ordre chronologique et les dispositifs didactiques dans une forme narrative résumée et hiérarchisée. Le synopsis permet de repérer l'organisation, l'ordre et la hiérarchie, la répétition du traitement des différents objets disciplinaires en lien avec les activités scolaires, les formes d'organisation du travail et les supports utilisés.

Chaque synopsis constitue donc le texte résumé de "*l'action didactique*" de l'enseignant telle qu'elle se donne à voir en faisant apparaître les objets traités, la manière de les traiter, les formes de travail et le matériel utilisé ainsi que la durée (indiquée entre parenthèses). Le synopsis permet donc de s'imprégner du contexte situationnel de l'action d'enseignement-apprentissage et de suivre la chronologie de l'action didactique.

Pour cette recherche, le synopsis favorise l'identification des principales actions ayant ponctué l'intervention de l'enseignant stagiaire dans un collectif qu'il forme avec les élèves. Ainsi, cette description de l'action est révélatrice des choix didactiques de l'enseignant stagiaire, voire de ses priorités et nous permet de dégager les premières impressions dans l'identification des compétences professionnelles développées au cours de l'action didactique.

3.2. Le triplet de genèse : outil d'analyse de séquences de classe filmées

Les grilles d'analyse de l'action de l'enseignant utilisées à ce niveau ont été empruntées à Thierno Ly (2014). Cet outil nous permet d'analyser le positionnement et les mouvements de l'enseignant dans le lieu didactique (topogenèse), sa gestion du temps à travers son action, en l'occurrence les temps chronologique et didactique

(chronogenèse), et la façon dont il introduit le savoir en interagissant avec les élèves et le milieu (mésogenèse).

Pour rappel, les concepts de topogenèse et de chronogenèse ont été introduits pour la première fois en 1981 par Chevallard et ce afin de spécifier la notion de contrat didactique, puis ont été repris et développés par Sensevy, Mercier et Shubauer-Leoni en 2000.

La **topogenèse** représente l'état des lieux respectifs, des topos, qu'occupent l'enseignant d'une part, et chacun des élèves ou groupe d'élèves d'autre part. Les lieux dont il s'agit ici sont des lieux symboliques qui comprennent pour l'enseignant comme pour l'élève l'ensemble des tâches qu'ils sont censés accomplir. Ainsi, les items de la topogenèse sont retenus sur la base de la chronologie de l'action didactique, la position des acteurs (enseignante stagiaire et élèves), et de leurs mouvements.

La **chronogenèse** décrit le temps didactique, l'organisation du savoir en éléments successifs sur l'axe du temps. Les items de la chronogenèse sont choisis en fonction de l'action didactique, du temps chronologique, du temps didactique et du temps a-didactique.

Enfin, la **mésogenèse** permet de définir le milieu où se déroule l'activité en étant attentif à « *tout ce qui agit sur l'élève, et tout ce sur quoi l'élève agit* » (Brousseau, 2010, p.3). La genèse du milieu fait référence à la manière dont les savoirs sont introduits à travers l'interaction verbale que le professeur organise avec les élèves, la construction ou l'aménagement du milieu (Sensevy et al, 2000). Les items de la mésogenèse sont fondés sur la durée, le type de tâche, la formulation des questions, les réponses et le niveau de compréhensibilité des élèves.

3.2.1. Critères d'analyse de la topogenèse

Comme il a été précédemment mentionné, l'analyse de la topogenèse permet de préciser la position des acteurs didactiques dans le lieu, de définir les actions de ces acteurs aux moments où l'intention d'enseigner ou d'apprendre quelque chose est

explicite. A cette fin, deux critères ont été retenus : la position occupée par l'enseignante stagiaire et ses mouvements.

- La position est décrite selon qu'elle est haute, moyenne ou basse :
 - la position haute renvoie à la posture dominante et magistrale de l'enseignant c'est-à-dire celle où l'enseignant dirige les échanges, régule les tours de parole, et donne des appréciations sur le travail produit. Autrement dit, quand l'enseignant est "*le maître absolu de l'action didactique*". En assurant toute la gestion de la classe, l'enseignant emploie un mode de communication principalement inducteur ; s'il questionne l'élève, c'est pour s'assurer que ce dernier le suit dans les actes de transmission du savoir. Le questionnement est plus un alibi que le moteur de l'échange ;
 - la position moyenne ou intermédiaire est celle où l'enseignant semble se retirer volontairement de l'activité en laissant aux élèves l'initiative de l'action didactique. L'enseignant accorde aux élèves une certaine autonomie pour contrôler discrètement leurs actions ;
 - la position basse correspond à celle où l'enseignant donne l'impression de s'effacer complètement afin de permettre aux élèves d'agir en toute autonomie. Dans cette position, l'intention explicite d'apprendre domine celle d'enseigner.
- Le critère des mouvements est analysé en fonction du déplacement de l'enseignant dans le lieu didactique. Nous distinguons le mouvement statique du mouvement dynamique :
 - le mouvement statique renvoie aux moments où l'enseignant reste sur la même position dans le lieu didactique. Autrement dit, c'est lorsqu'un acteur passe un moment relativement important dans une position donnée (haute, moyenne ou basse) ;
 - le mouvement dynamique renvoie à tout changement de position ou déplacement de l'enseignant dans le lieu didactique.

Au moment de l'analyse, nous avons calculé le temps pendant lequel l'enseignant stagiaire a occupé telle ou telle position, a fait tel ou tel mouvement durant l'action didactique. Pour cela nous avons choisi les items suivants :

- la chronologie de l'action didactique : elle décrit en détail, et en suivant le déroulement de l'action didactique, la position et les mouvements adoptés par l'enseignant stagiaire et les élèves dans le lieu didactique ;
- la position de l'enseignant stagiaire : peut être haute, moyenne ou basse ;
- la position des élèves : concerne la position des élèves dans le lieu didactique à un moment précis de l'action didactique. c'est la place qu'occupent leurs actions dans le temps didactique par rapport aux autres acteurs didactiques ;
- le mouvement : peut être statique ou dynamique.

Ces critères constituent la base de notre analyse des vidéoscopies filmées. Aussi, nous avons transformé les données quantitatives obtenues en pourcentages pour une présentation graphique plus explicite.

3.2.2. Critères d'analyse de la chronogénèse

La chronogénèse est la dimension temporelle de la description de l'action de l'enseignant. Elle montre comment le temps de l'action didactique est géré. Pour cela, nous avons analysé l'action de l'enseignant en suivant la progression de son activité, c'est-à-dire le temps chronologique (TC), et à partir du temps durant lequel les intentions explicites sont tournées vers les actions d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire le temps didactique (TD).

Ces critères nous ont permis de mieux distinguer l'action de l'enseignant de celle des élèves et d'analyser la singularité de chaque acteur.

Pour les besoins de l'analyse, nous avons converti en pourcentages le temps didactique cumulé par l'enseignante stagiaire et celui des élèves en rapport avec les actions didactiques accomplies essentiellement dans une séance de compréhension de l'écrit, en l'occurrence le questionnement oral, la lecture et parfois l'écrit. Il faut noter que par

l'écrit nous faisons référence à la production écrite ainsi qu'à l'action de recopier les informations notées au tableau.

Quatre items ont été retenus pour l'analyse des données de la chronogenèse :

- l'action didactique : renvoie aux différentes actions qui ont ponctué le déroulement de la séance. Ces actions peuvent désigner ce que fait le collectif classe c'est-à-dire l'enseignante stagiaire et les élèves en tant qu'acteurs didactiques à des moments précis de l'activité ;
- le temps chronologique (TC) : permet de tracer la chronologie des actions des acteurs. Il renvoie à l'enchaînement successif des actions durant le temps global de l'activité ;
- le temps didactique : est le temps où l'intention explicite des acteurs didactiques est tournée vers l'enseignement ou l'apprentissage ; il permet de mesurer le temps où professeur ou élève entreprend une action pour apprendre ou faire apprendre quelque chose ;
- le temps a-didactique : renvoie au moment où l'intention d'enseigner est implicite au regard de l'élève. Celui-ci se substitue au professeur pour prendre des décisions et agir comme s'il avait l'intention d'enseigner.

3.2.3. Critères d'analyse de la mésogenèse

Les grilles d'analyse de la mésogenèse visent plus particulièrement la manière dont l'enseignant introduit le savoir et gère les interactions verbales. Si l'on retient comme définition d'interaction « *toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* » (Vion, 1992), la situation d'enseignement-apprentissage est bel et bien un phénomène interactif par excellence. Celui-ci est particulier, car les buts qui y sont poursuivis sont spécifiques : les interactions verbales ont pour « *fonction d'obtenir ou de fournir une information ou un ensemble de savoirs.* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). En effet, toute action d'enseignement-apprentissage est présentée comme une interaction, un échange verbal généralement couronné par la construction du savoir.

Pour leur part, Sensevy et Mercier (2006) appellent « *bavardage des objets* », ce jeu de questions/réponses à travers lequel chaque acteur didactique, en l'occurrence l'enseignant et l'élève, fait découvrir à l'autre la réponse à sa propre question afin qu'il apprenne ou fasse apprendre quelque chose.

Pour notre recherche, analyser la qualité du dialogue, des interactions verbales, voire la manière dont les savoirs sont introduits par le stagiaire en interaction avec les élèves et le milieu porte essentiellement sur l'analyse de la formulation des questions, la pertinence des réponses et le niveau de compréhensibilité des élèves.

Au moment de l'analyse, nous avons adapté ces critères en fonction de l'activité analysée en introduisant les items suivants :

- la formulation de questions : permet d'examiner la manière dont l'interaction verbale est organisée entre le stagiaire et les élèves par le jeu des questions/réponses. Ce qui permet de voir si la manière d'interroger des stagiaires et de leurs élèves est savante ou familière. Afin de faciliter cette analyse, nous avons adopté un code constitué des abréviations suivantes : (Q) représente les questions appréciées à partir de l'utilisation de pronoms interrogatifs (API) ou sans utilisation de pronoms interrogatifs (SPI), avec inversion du sujet (IS) ou sans inversion du sujet (SIS). (AR) représente une question posée à laquelle le stagiaire répond lui-même. (C) représente symboliquement une consigne donnée et (QMF) est réservé aux questions formulées de manière incorrecte ;
- l'analyse des réponses : pour mesurer la qualité de la formulation des questions par les stagiaires ou les élèves, nous classons les réponses données selon le code suivant : TBR= très bonne réponse ; BR= bonne réponse ; RM= réponse moyenne ; MR= mauvaise réponse. Ainsi, la pertinence des réponses dépend de l'appréciation du stagiaire mais aussi de la spontanéité avec laquelle les réponses sont données.

La qualité des réponses est appréciée en comparant les taux de TBR, de BR cumulés à ceux de RM et de MR cumulés : si le taux de TBR et de BR est

significativement plus élevé que celui des RM et MR, nous considérons que la qualité des réponses est bonne ; si les taux de TBR, de BR et celui des RM et MR sont plus ou moins égaux nous considérons que la qualité des réponses est moyenne. En revanche, si le taux cumulé de TBR et de BR est significativement inférieur à celui de RM et MR, cela signifiera pour nous que les réponses ne sont pas bonnes ;

- le niveau de compréhensibilité : ce critère nous permet d'évaluer la qualité de l'interaction verbale entre le stagiaire et les élèves. Ce niveau est analysé selon ce code : BC = bonne compréhension ; CM = compréhension moyenne ; MC = mauvaise compréhension.

Le niveau de compréhensibilité est évalué en fonction des bonnes réponses données dans l'immédiat ou du nombre de fois où des réponses inexactes ou approximatives s'enchaînent avant la réponse attendue.

L'évaluation du niveau de compréhensibilité dépend de la qualité des réponses : la compréhension est jugée comme bonne quand le taux de BC est significativement plus élevé que les autres, comme moyenne si celui de CM est nettement plus élevé, et comme mauvaise lorsque le taux de MC dépasse considérablement les autres.

Fondées sur les critères explicités plus haut, les données quantitatives ont été illustrées par des figures graphiques et ce afin de faciliter l'analyse de la mésogenèse des séances enregistrées.

CHAPITRE 2

ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

1. Résultats de l'enquête par questionnaire

Nous présentons dans cette section les résultats de l'analyse des questionnaires proposées et qui nous ont permis d'apporter quelques éléments de réponses aux questions émises dans cette recherche.

1.1. La motivation pour le métier d'enseignant

La question du choix du métier est essentielle pour étudier les représentations que se font les futurs enseignants du métier qu'ils ont choisi d'exercer.

Rappelons que la motivation est un facteur déterminant dans l'étude des représentations sociales car elle permet de comprendre ce qui pousse un individu à entrer en formation et peut déterminer son choix pour ce métier. En ce sens, il est important de savoir si les futurs enseignants enquêtés ont une vocation pour ce métier. Et quelles sont leurs motivations pour ce choix ?

Afin de définir les motifs du choix de ce métier, nous avons analysé les réponses aux questions : 1, 2 et 3. Quant à la question 4, elle permet de vérifier, à travers l'opinion des enquêtés, si le métier d'enseignant est valorisé dans la société.

➤ Questions 1, 2 et 3.

Q1	Avez-vous choisi de suivre cette formation pour devenir enseignant ? Oui ☐ Non ☐
Q2	Si oui, qui vous a encouragé à opérer ce choix ? - La famille ☐ - Les amis ☐ - Vos enseignants ☐
Q3	Pour quelles raisons avez-vous choisi ce métier ? - Par vocation (amour du métier) ☐ - Pour vous assurer un emploi ☐ - Pour jouer un rôle d'acteur social (participer à l'éducation des générations à venir) ☐

Les réponses aux questions portant sur le choix et les motivations pour le métier d'enseignant ont permis de comprendre que la quasi-totalité des étudiants interrogés, à savoir 97,5%, ont fait le choix de suivre cette formation, sous l'influence de la famille à un pourcentage très élevé soit 70%, puis les encouragements des enseignants à 32,5%. Une seule voix déclare avoir été orientée par le centre de traitement informatique en fonction de la moyenne obtenue à l'examen du baccalauréat.

Pour la majorité des étudiants, l'entourage (notamment les parents ou les professeurs) a joué un rôle décisif dans leur choix de devenir enseignants.

Ainsi, lorsque nous avons interrogé les futurs enseignants sur les raisons qui les ont conduits à choisir ce métier, nous avons déduit que les motivations sont mitigées entre le fait de former les jeunes et l'envie d'assurer un emploi. En effet, 45% des étudiants témoignent de leur plaisir à enseigner une langue qu'ils aiment depuis les premières années de leur scolarité alors que 42% des enquêtés veulent profiter des attraits et avantages offerts par ce métier tels que les vacances. Il est clair que la garantie de l'emploi que représente l'instauration du contrat de travail n'est pas négligeable dans le choix des étudiants inscrits à l'ENS.

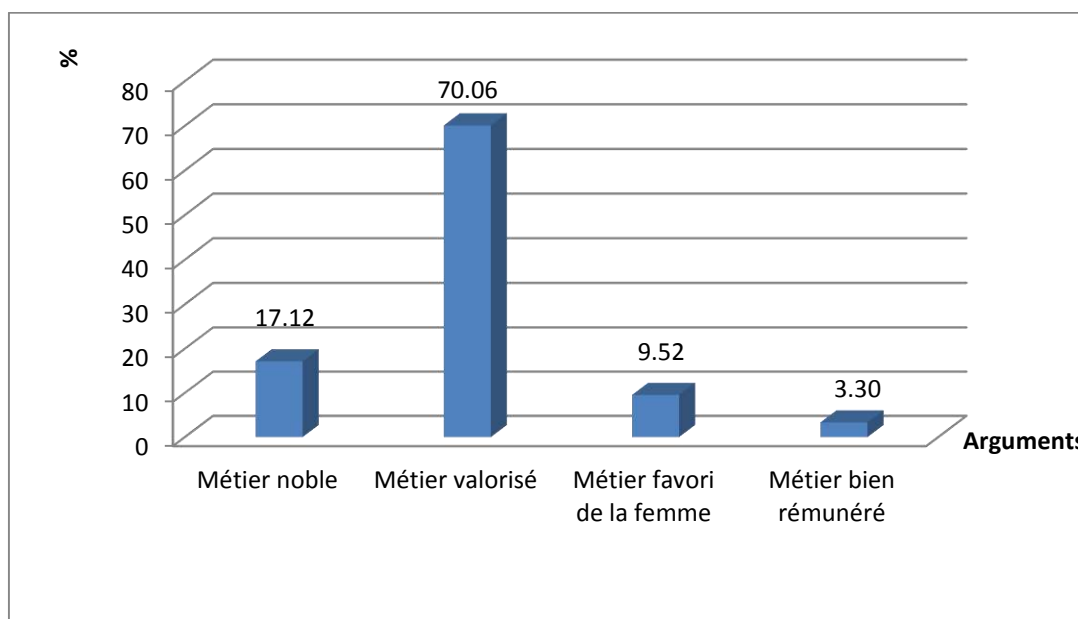
Contrairement à ce que pense Pierre Périer « *venir au métier d'enseignant par vocation laisse à penser qu'une force supérieure s'impose à des individus dotés d'un certain nombre de qualités, de don, de goût, d'aptitudes, de savoirs nécessaires et attendus pour l'exercice de cette activité.* » (2004, p.80), ces étudiants formulent plus souvent un "choix" raisonné pour le métier, où la passion pour la discipline (12,5%) recule devant la prise en compte des avantages qu'offre le statut d'enseignant (42%), considéré, par ce groupe d'étudiants, comme un emploi qui offre plus de temps libre.

➤ Question 4.

Q4	Pensez-vous que ce métier bénéficie d'une vraie reconnaissance sociale ? - Oui ☐ - Non ☐ Donnez des arguments pour justifier votre réponse.
----	---

Selon 67,5% des étudiants interrogés, le métier d'enseignant jouit d'une vraie reconnaissance sociale. En effet, nous avons analysé et catégorisé les unités lexicales relevées dans le corpus selon leur fréquence relative avant et après le stage pratique comme il apparaît dans les graphiques présentées ci-dessous :

Figure 6. Catégorisation des réponses à la question 4.



Le métier d'enseignant bénéficie d'une vraie reconnaissance sociale

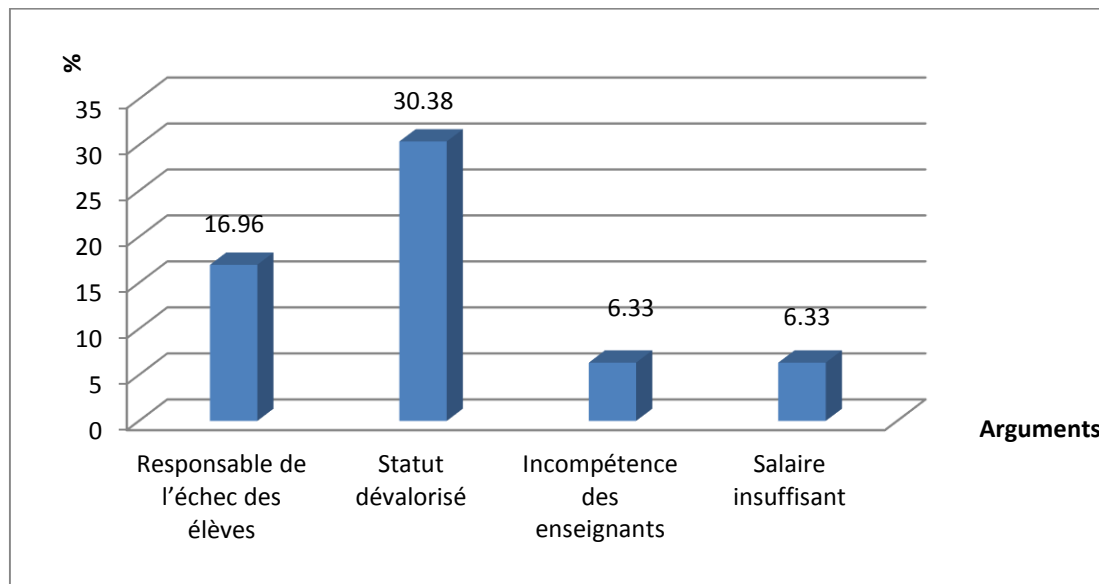
- l'enseignant est valorisé dans la société vu la mission dans laquelle il s'engage et, qui consiste à faire du jeune apprenant un futur adulte responsable, capable de s'intégrer et de contribuer au développement socio-économique de son pays (70,06%). Ainsi, « *enseigner, c'est former les adultes de demain* » disent-ils. L'importance de l'enseignement réside dans le fait de dépasser la transmission du savoir en inculquant les principes et les valeurs propres à la société. En effet, outre son rôle académique, l'enseignant joue également le rôle de modèle auprès de ses élèves en ce sens que par son comportement et les valeurs qu'il véhicule, il exerce inconsciemment une certaine influence sur ces derniers.
- ce métier tire toute sa valeur du fait qu'il représente un métier noble (17,12%). C'est ce désir de transmettre et de partager son savoir qui fait la noblesse de l'enseignement. En effet, dans la mémoire collective de ces étudiants, l'image de l'enseignant est associée à celle du prophète, du messenger. L'enseignant a toujours joui d'un statut social quasi-prophétique comme l'a écrit naguère le "prince des poètes" Ahmed Chawki : « *Lève-toi pour rendre hommage à l'enseignant, car celui-ci a failli être un messenger de Dieu.* ».
- l'enseignement est le métier favori des femmes vu le contexte socioculturel dans lequel évoluent ces étudiants (09,52%). La féminisation du corps enseignant peut

s'expliquer par la possibilité de pouvoir concilier plus facilement vie professionnelle et vie familiale grâce aux temps libre, aux vacances, etc.

Contrairement à ce que pensent ces étudiants, nous pouvons dire que le métier d'enseignant est un métier qui nécessite un travail très intense et varié. En effet, en dehors des heures effectives réalisées en classe, l'enseignant est souvent tenu de préparer ses cours, de réceptionner les parents d'élèves, d'assister à des réunions pédagogiques et administratives, de corriger les copies, de participer à des journées de formation, d'assurer la surveillance lors des épreuves officielles, etc.

En revanche, 30% des étudiants interrogés pensent que, de nos jours, l'enseignant a perdu sa notoriété au sein de la société. 16,96% de ces étudiants pensent que le métier ne bénéficie pas d'une bonne reconnaissance sociale parce que l'enseignant est impliqué dans la baisse du niveau des élèves : « *Il est considéré comme le seul responsable de l'échec des élèves* », répond un étudiant. Pour d'autres, ils pensent que « *la cause de l'échec des élèves est l'incompétence des enseignants* ».

Figure 7. Catégorisation des réponses à la question 4.



Le métier d'enseignant ne bénéficie pas d'une vraie reconnaissance sociale

La question de la rémunération apparaît dans les réponses formulées par les enquêtés à une fréquence insignifiante estimée à 03,30% pour ceux qui ont répondu par l'affirmative et 06,33% pour ceux qui ont répondu négativement. Pour ces répondants,

l'enseignant, de nos jours, travaille juste pour s'assurer un salaire alors qu'auparavant il choisissait ce métier par vocation et par amour du savoir.

1.2. Les représentations du métier d'enseignant

Pour analyser les représentations des futurs enseignants concernant le métier pour lequel ils se forment, nous avons analysé les réponses aux questions suivantes :

1. la question 5, pour les représentations sur le métier d'enseignant.
2. les questions 6 et 7, pour les représentations sur le "bon enseignant".

Et pour mesurer l'évolution des représentations de ces étudiants quant à la conception du métier d'enseignant, du "bon enseignant", nous avons analysé les réponses aux mêmes questions avant et après le stage sur le terrain.

➤ Question 5 : l'analyse a donné les résultats suivants :

Q5 : Comment est-ce que vous définissez le métier d'enseignant ?			
Items obtenus avant le stage pratique	Fréquence relative	Items obtenus après le stage pratique	Fréquence relative
Transmettre le savoir	24,24%	Métier difficile et complexe	31,94%
Eduquer.	19,69%	Transmettre le savoir	19,44%
Former de nouvelles générations.	10,60%	Action d'éduquer	18,05%
Guider et d'accompagner les élèves dans l'apprentissage.	09,09%	Métier des interactions et des relations humaines	11,11%
Métier difficile et complexe.	07,57%	Savoir gérer sa classe	06,94%
Métier noble	07,57%	Guider les élèves	04,16%
Etre un modèle à suivre.	06,06%	Métier intéressant	05,55%
Etre à l'écoute de ses élèves	06,06%	Former les nouvelles générations	04,16%
Etre polyvalent	03,03%	Un art	02,77%
Un art	01,51%	Motiver les élèves	01,38%

Résultats de l'analyse des réponses à la question 5

Avant de connaître la réalité du terrain, les futurs enseignants ont défini l'acte d'enseigner en se référant à la fonction de transmission du savoir intégré. En effet, le pourcentage le plus élevé des réponses concerne l'action de transmettre le savoir dans une relation descendante de l'enseignant vers l'élève (24,24%). Or, une fois en contact avec la pratique de la classe, ils ont pris conscience que "l'acte d'enseigner" ne se

limite pas à la simple transmission du savoir, il y a de très nombreux facteurs qui interviennent tels que l'affect, la relation à l'autre, la préparation des cours, la gestion de la classe, la motivation des élèves, etc., autant d'éléments difficiles à gérer et qui ne sont pas tous pris en compte dans la formation initiale. (Cf. Magistère Saadi)

Cette complexité du métier d'enseignant est l'une des caractéristiques qui apparaît en force dans les représentations des futurs enseignants après la période du stage (31,94%). Ce qui montre que ces stagiaires ont rencontré beaucoup de difficultés à accomplir leur mission, notamment en matière de gestion du groupe classe et la gestion des interactions avec les élèves.

Par ailleurs, pour définir le métier d'enseignant, ces étudiants n'ont pas manqué d'évoquer le rôle de l'éducateur attribué souvent à l'enseignant. En effet, l'enseignant est perçu comme celui qui inculque certaines valeurs, aide l'enfant à murir, à devenir adulte même si ce rôle revient principalement aux parents. Les propos suivants d'une étudiante interrogée vont dans ce sens: « *enseigner est tenir la main à l'élève, l'aider à s'épanouir et construire un avenir meilleur. Etre enseignant est être un guide pour l'élève, lui transmettre des connaissances qui l'aideront à devenir un bon citoyen* ».

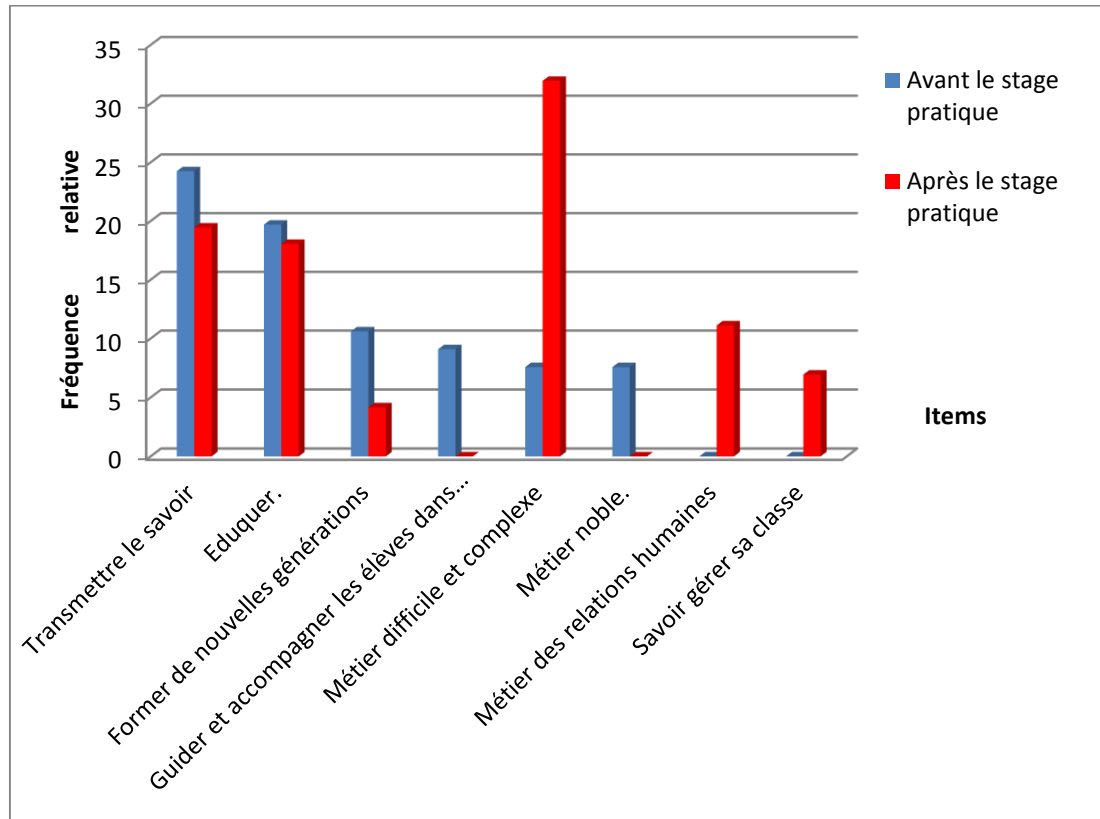
A ce rôle s'ajoute une multitude de rôles déterminés par la diversité du public à qui s'adresse l'enseignant puisque chaque enfant étant différent, les attentes, les besoins de chacun sont différents et il faut s'y adapter, donc avoir une pédagogie diversifiée.

Après l'expérience du stage, le métier d'enseignant apparaît comme "un métier des interactions et des relations humaines" comme le montre la figure 8.

En effet, en faisant l'expérience de pratiquer l'activité enseignante, les stagiaires ont bien compris qu'ils ne travaillent pas sur de la matière inerte mais avec des personnes, des êtres humains. Le métier d'enseignant n'existerait pas sans cette « *relation dialogique* » où la relation établie entre l'enseignant et ses élèves est primordiale. À ce propos, citons Marguerite Altet qui dit que: « *l'enseignement est un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le*

discours dialogique finalisé comme moyen pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage. »(Altet, 1994, p. 3).

Figure 8. Catégorisation des réponses à la question 5



Définir le métier d'enseignant avant et après le stage pratique.

Par ailleurs, ce qui rend la mission de l'enseignant ardu, c'est le fait d'être exposé aux regards de ses élèves. Ce qui peut parfois être une source de vulnérabilité quand l'enseignant n'est pas en mesure de dissimuler ses émotions, ses difficultés, etc.

En somme, "enseigner" apparaît, pour ce groupe d'étudiants, comme une mission extrêmement complexe où la transmission du savoir est primordiale. Un long parcours dont la connaissance représente le noyau central tandis que le système d'interactions entre enseignant et élève se situe très en retrait.

Chapitre2. Analyse des données recueillies

➤ Questions 6 et 7.

Q6	Qu'est-ce qu'un "bon enseignant" selon vous ?
Q7	Quelles qualités devrait-il avoir ?

L'analyse des réponses concernant les représentations du "bon enseignant" a donné les résultats suivants :

Items obtenus avant le stage pratique	Fréquence relative	Items obtenus après le stage pratique	Fréquence relative
celui qui sait transmettre le savoir	17,47%	celui qui est à l'écoute de ses élèves.	15,45%
celui qui est à l'écoute de ses élèves	13,59%	celui qui motive ses élèves.	12,72%
celui qui sait gérer sa classe.	10,67%	celui qui sait gérer sa classe	12,72%
celui qui est correct.	07,76%	celui qui sait transmettre le savoir.	12,72%
celui qui est consciencieux.	06,79%	celui qui est créatif	05,45%
celui qui motive ses élèves	06,79%	celui qui est compétent.	04,54%
celui qui est créatif.	04,85%	celui qui a la volonté et la persévérance.	03,63%

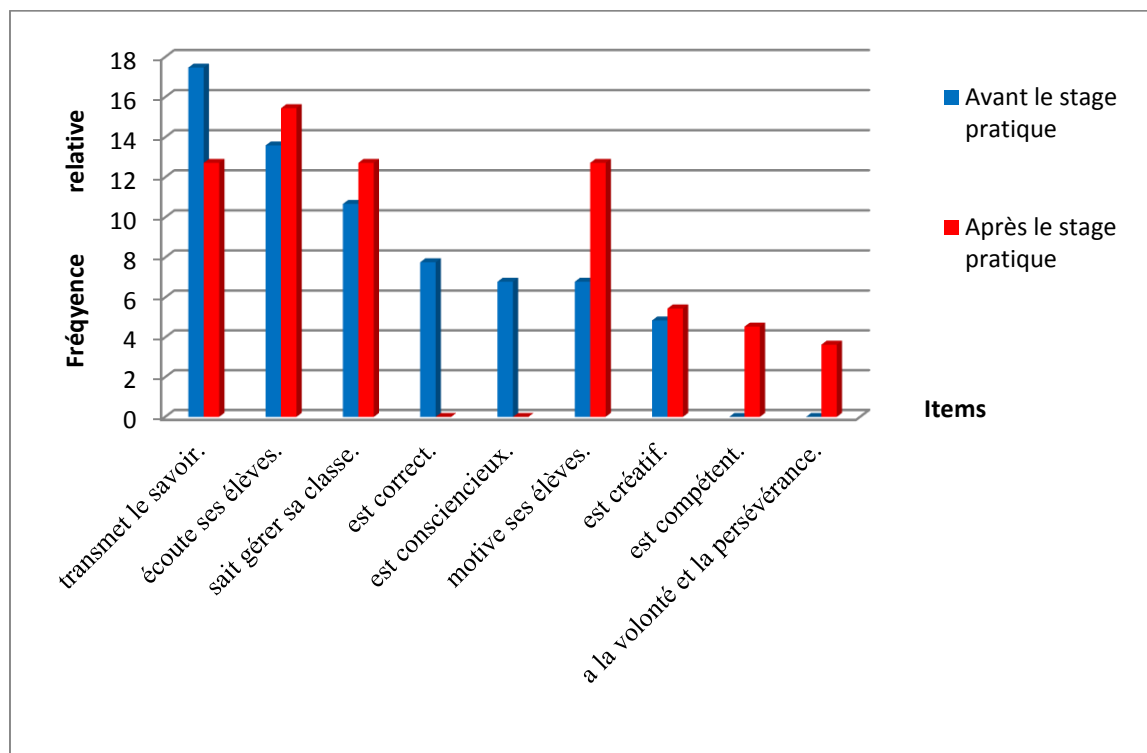
Résultats de l'analyse des réponses à la question 6

Avant le stage pratique, les représentations du "bon enseignant" chez les étudiants interrogés étaient toujours liées à la transmission du savoir (17,47%). Toutefois, après la fin du stage, une orientation plus marquée vers les aspects pédagogiques et relationnels est constatée. En effet, nous relevons dans les réponses des étudiants une certaine centration sur l'apprenant : le "bon enseignant", disait S15 « *serait celui qui est à l'écoute de ses élèves, celui qui sait motiver ses élèves.* ».

Au cours du stage pratique, ces stagiaires ont été appelé à réfléchir sur la manière d'intéresser les élèves pour mieux faire apprendre. En effet, l'élève doit être mis en situation d'apprentissage non pas comme un simple spectateur, mais comme acteur impliqué dans des activités mobilisant ses capacités et ses motivations. Aussi, nous relevons une importance accordée à certaines habiletés ayant trait aux relations avec les autres. La capacité d'écoute est la clé de voûte de toute relation humaine. Selon l'étudiante S37, le "bon enseignant" est « *celui qui gère bien ses relations avec les*

élèves, celui qui gère bien sa classe, qui arrive à motiver même les plus désintéressés.».

Figure 9. Catégorisation des réponses à la question 6.



Définir le "bon enseignant" avant et après le stage pratique.

Ainsi, ce changement dans les représentations montre que l'acte d'enseigner ne se limite pas à une simple transmission du savoir d'un individu à un autre mais cela demande également un engagement pédagogique considérable ainsi qu'une maîtrise de l'affect. En effet, la place de l'affectif dans la construction du savoir est immense : si le maître est reconnu, si l'apprenant l'admire et le respecte, ce dernier répondra volontiers à ses sollicitations. Certains enseignants sont capables de créer un élan, d'apprendre à leurs élèves le plaisir d'apprendre.

Paul Bogaards souligne l'importance de l'affectivité dans le comportement de l'enseignant « *la personnalité de l'enseignant ainsi que ses attitudes et sa motivation ne peuvent qu'avoir une influence considérable sur ce qui se passe dans une classe.* » (1988, p. 124). C'est ce contact social qui permet de qualifier le métier d'enseignant comme un métier de l'humain, "un métier relationnel" qui, par les interactions avec les élèves, contribue à les enrichir.

À ce sujet, nous estimons utile de rappeler que les deux chercheurs Tardif et Lessard ont affirmé qu'« *enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains et pour des êtres humains* ». (1999, p.281). En effet, la dimension relationnelle est particulièrement valorisée chez nos enquêtés : 15,45% des items obtenus vont dans ce sens. L'accent est mis sur l'interaction, que beaucoup ont définie comme "le contact enseignant/élèves" mais aussi sur la recherche de la diversité et du changement comme le souligne S29 : « *un enseignant devrait être créatif, chercheur et surtout motivant, il doit se documenter le maximum pour intéresser les élèves et apporter des nouveautés, des sujets d'actualité.* ».

En définitive, l'image de l'enseignant est associée, chez ce groupe d'étudiants, à l'enseignant "savant et puissant" : le "bon enseignant" est celui qui exerce un contrôle sur ses élèves, impose des règles de fonctionnement, répond à toutes les questions, etc. Ces habiletés demeurent essentielles à l'identité enseignante pour ce groupe d'étudiants.

Bien que l'expérience sur le terrain ait laissé émerger des aspects de la gestion disciplinaire et relationnelle, cela ne leur apparaît pas comme une réalité qui s'apprend et qui se négocie avec les élèves mais plutôt comme des traits de caractère. Par ailleurs, être enseignant, c'est savoir être patient.

Autrement dit, il est difficile de ne pas perdre la face devant les comportements de l'autre, qu'il s'agisse de l'élève, des parents, des collègues ou de l'institution en général. La patience est indispensable. Patience vis-à-vis de l'élève turbulent comme de celui qui ne comprend pas.

Chapitre2. Analyse des données recueillies

C'est la première qualité à laquelle pensent ces étudiants comme le montre le tableau ci-dessous :

Qualités recensées avant le stage / Fréquence relative				Qualités recensées après le stage / Fréquence relative			
Patient	10,61%	Intelligent	02,79%	Patient	11,49%	Conscientieux	02,29%
Compréhensif	08,37%	Ponctuel	02,79%	Autoritaire	08,04%	Un modèle	02,29%
Autoritaire	07,26%	Généreux	02,23%	Correct	06,89%	Sait gérer sa classe	02,29%
Aimable	07,26%	Efficace	02,23%	Compétent	06,32%	Ouvert d'esprit	02,29%
Compétent	05,02%	Gère sa classe	02,23%	Compréhensif	05,06%	Eloquent	02,29%
Responsable	03,91%	Simple	01,67%	Responsable	04,59%	Motivant	01,72%
Attentionné	03,91%	Courageux	01,67%	Tolérant	04,59%	Attentif	01,72%
Conscientieux	03,35%	Ouvert d'esprit	01,67%	Aimable	04,59%	Ponctuel	01,14%
Calme	03,35%	Passionné	01,67%	Calme	03,44%	Courageux	01,14%
Sérieux	03,35%	Maîtrise la langue	01,67%	Respectueux	03,44%	Modeste	01,14%
De bonne volonté	03,35%	Communicatif	01,67%	Sérieux	03,44%	Passionné	01,14%
Respectueux	02,79%	Actif	01,67%	Contact facile avec les élèves	02,87%	Généreux	01,14%

Avant le stage, les étudiants ont privilégié la qualité "d'être compréhensif" par rapport à "être autoritaire". « *L'enseignant doit être compréhensif avec les élèves, permissif mais pas dans tous les cas. Il doit paraître gentil pour que l'élève aime la matière* », déclare l'une des stagiaires.

Toutefois, dès qu'ils ont été confrontés à la réalité du terrain, notamment aux difficultés rencontrées dans la gestion du groupe classe, ces stagiaires ont mis en avant l'autorité par rapport à toutes les autres qualités. Selon ces étudiants, être autoritaire permet de mettre en œuvre les enseignements prévus. « *L'enseignant doit être autoritaire pour mieux mener son cours* », répond la stagiaire S17. En effet, le stagiaire se retrouve face un nombre important d'élèves qui mettent souvent en difficulté le bon déroulement d'une leçon. Dans cette situation, l'exercice de l'autorité consiste à penser que l'enjeu principal est la préservation du pouvoir de l'enseignant et de son

image personnelle. De ce fait, l'autorité de l'enseignant est le garant de la possibilité d'un travail collectif et la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage.

Soulignons également que la quasi-totalité des qualités recensées par les étudiants relève des qualités d'ordre personnel : ne jamais perdre patience face à certains élèves, mettre les élèves sur un pied d'égalité, s'impliquer pour partager son savoir, ses valeurs, faire profiter autrui de ses compétences, et surtout tenter de susciter l'intérêt des élèves, car enseigner est avant tout « *un métier de l'humain* ».

Il apparaît clairement que ce qui caractérise l'enseignement, c'est que ce travail ne porte pas sur de la matière inerte ou de l'abstrait, mais qu'il a trait principalement à la personne. Donc, la motivation est capitale dans ce métier.

Par ailleurs, l'initiative et la créativité sont, pour ce groupe d'étudiants, des domaines attractifs offrant une ambiance stimulante et vitale pour la survie de l'enseignant durant toute sa carrière.

Pour certains "enseigner" est un métier sérieux, mais il faut savoir introduire, de temps à autre, de l'humour afin de garder du plaisir à enseigner et à apprendre : « *un bon enseignant selon moi, c'est celui qui se fait respecter par son entourage, c'est celui qui donne tout ce qu'il a dans son esprit, celui qu'on ne s'ennuie jamais avec lui (dans l'humour tout passe), celui qui est dominant sans pour autant être autoritaire* », précise l'étudiante S18.

Il ressort également de leurs réponses des traits de caractère comme la patience, l'autorité, le sens de la responsabilité, la vivacité, la capacité d'écoute. On peut comprendre que ces réponses sont le reflet d'une image idéalisée des enseignants que ces étudiants ont connus étant élèves. Pour ces stagiaires, les qualités humaines sont primordiales pour un enseignant par rapport aux qualités professionnelles et pédagogiques tels que les gestes professionnels, les attitudes et les stratégies développées en classe. Autrement dit, les qualités recensées relèvent des dispositions de la personne, de ses qualités naturelles, de son tempérament, de sa personnalité. Ces qualités sont innées ou acquises et ne font pas l'objet d'une formation comparées aux

compétences développées en formation initiale telles que les compétences langagières et celle relative à la gestion du groupe classe.

Par ailleurs, les qualités personnelles citées telles que « *être calme, compréhensif, intelligent, attentionné, responsable, consciencieux...* » ont une connotation qui reflète une image positive désirable et socialement recherchée. On peut enfin, dire que « *le mythe du bon enseignant* » tel qu'il est décrit par Abraham (1993), existe dans les représentations des futurs enseignants interrogés.

Dans ce contexte, il nous semble nécessaire de confronter ces résultats au portrait idéal de l'enseignant de langues étrangères et ce, en nous référant aux postulats du *Programme du Conseil de l'Europe*¹⁷ : le professeur de langues doit être « *un utilisateur actif* » qui a une parfaite connaissance pratique de la langue enseignée, « *un planificateur habile* » des activités pédagogiques, « *un locuteur interactif* », un interlocuteur attentif et bienveillant, celui qui encourage et suscite l'échange, un chercheur, « *un évaluateur expérimenté* » et une source de motivation pour apprendre la langue étrangère. Selon la même source, le rôle de l'enseignant consiste à générer la parole orale et écrite grâce à l'interaction. Il est clair que ce qui est exigé d'un enseignant de FLE c'est l'obligation de faire produire du langage par ses apprenants. Ces derniers apprennent en communiquant. Et en créant des situations d'apprentissage plus ou moins naturelles, l'enseignant incite les apprenants à communiquer dans la langue étrangère enseignée.

Selon certains auteurs, l'enseignant doit remplir « *la triple fonction qui lui est réservée : il est, à la fois, vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur.* ». (Dabène et Cicurel, 1990, p. 96). En effet, l'enseignant est une source de savoir pour l'apprenant, mais ce savoir, il doit le construire à travers un jeu de questions/ réponses où enseignant et élève sont deux acteurs actifs pour une action conjointe et coopérative qui se termine généralement par la validation des acquisitions.

¹⁷Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000. Et le Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Didier.

1.3. La complexité du métier d'enseignant.

Pour comprendre comment les futurs enseignants perçoivent le métier qu'ils ont choisi, nous avons analysé les réponses aux questions 8 et 9. La question 10 nous a été utile pour identifier les tâches qui rendent ce métier difficile.

➤Questions8 et 9.

Q8	Diriez-vous que le métier est : - Difficile ☐ - Facile ☐ Pourquoi ?
Q9	Pensez-vous que devenir un "bon enseignant" est une chose : Très difficile ☐ Difficile ☐ Facile ☐ Plus ou moins facile ☐ Très facile ☐

En réponse à la 8^{ème} question, 92,5% des étudiants perçoivent le métier d'enseignant comme un métier difficile parce qu'il constitue d'une part, une lourde responsabilité, et d'autre part un métier très complexe comme le montre les résultats de l'analyse thématique menée à partir des réponses recueillies.

Items obtenus avant le stage pratique (question 8)	Fréquence relative	Items obtenus après le stage pratique (question 8)	Fréquence relative
-une lourde responsabilité	40,47%	-un métier complexe	35,18%
-un métier complexe	28,57%	-une responsabilité	18,51%
-un métier de l'humain	11,90%	-un métier de l'humain	18,51%
-une nouvelle expérience	07,14%	-la difficulté à gérer la classe	09,25%
-un métier de l'imprévu	04,76%	-un métier de changement	03,70%
-un métier exigeant une forte conscience professionnelle	04,76%	-un métier exigeant une forte conscience professionnelle	01,85%

Résultats de l'analyse des réponses à la question 8

Avant le stage pratique, les représentations des futurs enseignants étaient orientées vers l'idée que l'enseignant exerce "un métier à hautes responsabilités". En effet, une grande partie de la société projette sur les enseignants le rôle de l'adulte référent qui est censé inculquer aux jeunes les valeurs nécessaires à leur maturation. De plus, l'enseignant se trouve constamment confronté à des défis : il doit d'une part motiver ses élèves et d'autre part, guider les plus faibles vers la réussite. En effet, l'expérience sur le terrain a bien montré la complexité de ce métier : les stagiaires sont conscients que "enseigner" exige des connaissances embrassant plusieurs domaines (psychologie, didactique, environnement familial, pédagogie, gestion de la classe, etc.), cependant

les savoirs académiques seuls ne suffisent pas pour exercer ce métier dans toute sa complexité. Il est nécessaire de rappeler que dans certaines situations la mise en œuvre et l'opérationnalisation des savoirs académiques pose problème.

Bon nombre de spécialistes approuvent l'idée que l'enseignement est vécu comme un travail complexe, caractérisé par une activité quadruple : « *faire apprendre les élèves, contrôler leurs comportements pendant leur apprentissage, estimer simultanément et donc sans possibilité de recul les effets de sa propre intervention sur leurs activités. Le maintien de l'ordre en classe est la condition nécessaire à l'apprentissage des élèves. Enfin, la quatrième activité est en partie invisible, celle de la préparation des cours. Bref, autant de contraintes et de difficultés à surmonter pour réussir sa mission* ». (Gelin, Rayou et Ria, 2007, p. 41).

La réponse de S9 va dans ce sens : « *enseigner est un métier complexe, plusieurs composantes entrent en jeu : l'enseignant ne doit pas seulement transmettre le savoir, il doit aussi faire appel à plusieurs disciplines (la psychologie, la pédagogie...)* alors que pour l'informatrice S37 la complexité du métier d'enseignant provient de la gestion de l'hétérogénéité des groupes classes. Selon cette étudiante « *il (l'enseignement) est difficile parce qu'il demande beaucoup de travail (préparation des cours, des fiches pédagogiques...)* mais le plus difficile c'est de transmettre un savoir à un public hétérogène (niveaux différents) ». Question que les étudiants posent souvent au retour des stages : comment gérer l'hétérogénéité ?

Notons également l'idée que le métier d'enseignant est avant tout basé sur le contact humain dans toute sa richesse et sa diversité. Ce qui rend cette tâche difficile c'est le fait de parvenir à créer l'envie et l'intérêt d'apprendre. En effet, la motivation des élèves est aussi importante que les techniques de l'enseignant, car même le meilleur enseignant, s'il ne motive pas ses élèves, il ne saura pas briser le mur de l'indifférence. C'est ce que tente d'exprimer S13 : « *le métier d'enseignant est difficile parce qu'on va se retrouver devant des élèves peut-être démotivés, ou ils ne comprennent pas facilement les leçons. Donc, l'enseignant doit avoir de bonnes techniques, des méthodes pour les motiver, leur faire comprendre la leçon.* ».

Aussi, il est indéniable que le métier d'enseignant repose sur la communication. La relation de confiance entre l'enseignant et ses élèves est nécessaire pour que le message soit transmis. Pour cela, l'enseignant est appelé à trouver le mot qu'il faut, le ton qui captive pour susciter l'intérêt et la curiosité de ses élèves.

Par ailleurs, ce qui est significatif pour nous dans la comparaison des représentations du "bon enseignant" avant et après le stage, c'est l'apparition des deux items nouveaux « difficulté à gérer la classe » et « un métier de changement ». Après avoir vécu leur première expérience sur le terrain, nos futurs enseignants semblent rencontrer des difficultés à gérer le groupe classe et aussi une incapacité à s'adapter aux changements imposés par la situation d'enseignement-apprentissage (par exemple : la gestion des imprévus). C'est ce que nous allons vérifier à travers l'analyse des séquences enregistrées en classe.

L'enquête auprès des futurs enseignants porte alors sur ce qu'ils considèrent comme tâches difficiles dans l'exercice de leurs activités professionnelles ; il leur a été demandé de classer dans un ordre ascendant les tâches les plus difficiles à accomplir parmi une liste de propositions recouvrant des aspects très divers du métier.

➤ Questions 10.

Q10	Quelles sont les tâches qui vous paraissent plutôt difficiles dans le métier d'enseignant ? Classez-les de la plus difficile à la moins difficile en mettant le numéro qui convient dans la case correspondante. Motiver les apprenants ; ☐ Réaliser la totalité du programme de l'année ; ☐ Maintenir la discipline en classe ; ☐ Sélectionner des documents de travail ; ☐ Concevoir et organiser ses cours ; ☐ S'acquitter des tâches administratives (rapport, cahier texte, bulletins....) ; ☐ Corriger les copies ; ☐ Avoir une bonne relation avec les apprenants ; ☐ Evaluer les apprenants de manière objective ; ☐
-----	---

Le traitement des réponses à la question 10 montre que ces futurs enseignants sont toujours préoccupés par la réalisation de la totalité du programme. Cette préoccupation constitue une constante qui accompagne les étudiants avant et après le retour du stage. Ce qui nous laisse dire que la fixation sur la transmission du savoir est un trait récurrent qui caractérisent la perception du métier d'enseignant chez ce groupe d'étudiants. Toutefois nous constatons qu'après l'expérience du stage, "le maintien de l'ordre en classe" constitue une priorité aux yeux des futurs enseignants. Le changement de position dans le classement (de la 6^{ème} à la 2^{ème} position) est très significatif et révélateur des difficultés rencontrées dans la pratique de la classe. Ce qui confirme les résultats de l'analyse de la question précédente portant sur les qualités du "bon enseignant".

10- Les tâches les plus difficiles dans le métier d'enseignant :	
Avant le stage pratique	Après le stage pratique
1-Réaliser la totalité du programme de l'année 2-Motiver les apprenants 3-Concevoir et organiser ses cours 4-Sélectionner des documents de travail 5-Corriger les copies 6-Maintenir la discipline en classe 7-Evaluer les apprenants de manière objective 8-S'acquitter des tâches administratives (rapport, cahier texte, bulletins...) 9-Avoir une bonne relation avec les apprenants	1-Réaliser la totalité du programme de l'année 2-Maintenir la discipline en classe 3-S'acquitter des tâches administratives (rapport, cahier texte, bulletins...) 4-Corriger les copies 5-Sélectionner des documents de travail 6-Concevoir et organiser ses cours 7-Avoir une bonne relation avec les apprenants 8-Motiver les apprenants / Evaluer les apprenants de manière objective

Résultats de l'analyse des réponses à la question 10

1.4. Le stage pratique.

Pour définir les points forts et les points faibles de cette première expérience sur le terrain, nous avons analysé les réponses aux questions 11 et 12 alors que les questions 13, 14, 15 et 16 ont renseigné l'activité réelle des stagiaires, les tâches qu'ils ont accomplies et les compétences professionnelles qu'ils croient avoir développées au

cours du stage pratique. Cela nous permettra de voir comment l'expérience du stage contribue à développer les compétences professionnelles des futurs enseignants.

➤Questions11et 12.

Q11	Dans ce premier contact avec le métier, quelles ont été vos principales sources de satisfaction ?
Q12	Quelles ont été vos principales sources de frustration ou de difficulté ?

Afin de relever les appréciations de nos enquêtés sur leur première expérience sur le terrain, deux paramètres ont été pris en compte : leurs sources de satisfaction ainsi que celles de leur frustration.

L'analyse du corpus concernant les questions 12 et 13 laisse comprendre que la relation aux élèves se trouve au cœur de la satisfaction des futurs enseignants de leur première expérience sur le terrain. L'enseignement est un métier de contact humain par excellence, certains étudiants trouvent en cet aspect relationnel une motivation pour choisir ce métier. L'informatrice S 33 déclare que la source de sa satisfaction était « *un bon contact avec les élèves ; j'ai su les motiver, les faire participer.* ».

Il est clair que "l'acte d'enseigner" apporte énormément de joie et de satisfaction à celui qui le pratique grâce au contact enrichissant avec les apprenants. Ceci procure le sentiment d'importance et un certain dynamisme. Comme nous l'avons précédemment souligné, c'est par amour du contact avec les jeunes et par désir de contribuer à leur développement que beaucoup d'étudiant sont choisis de faire carrière dans l'enseignement.

Par ailleurs, la satisfaction peut être procurée par le sentiment de réussite. En effet, lorsqu'un enseignant atteint l'objectif fixé, il éprouve beaucoup de satisfaction. Nous rappelons ici, le témoignage de l'étudiante S21 : « *Le contact avec les élèves, le fait que j'ai bien géré mon temps, la leçon a bien été assimilée par les élèves, quand les élèves répondent correctement aux exercices (évaluation)*».

En outre, au moment de débiter dans le métier, la présence d'un expert peut donner plus de force aux stagiaires : disposer des conseils d'un professionnel du domaine aide à prendre confiance et encourage les stagiaires.

Chapitre2. Analyse des données recueillies

Par ailleurs, la motivation des élèves est une autre source procurant encouragement et sensation de réussite. Cette relation de confiance est absolument indispensable pour donner aux élèves l'envie d'apprendre et à l'enseignant le sentiment d'être utile.

Source de satisfaction	Fréquence relative	Source de déception	Fréquence relative
-le contact avec les élèves	26,66%	-la gestion de la classe	21,83%
-le sentiment d'avoir réussi son cours	15,23%	-la gestion du temps	12,64%
-le professeur d'application	12,38%	-la gestion du stress	08,04%
-la motivation des élèves	10,47%	-le professeur d'application	06,89%

Résultats de l'analyse des réponses à la question 12

En revanche, les problèmes de discipline rendent difficile l'exercice du métier. De ce fait, la gestion de classe semble être la préoccupation majeure des stagiaires qui, sensibles "*au climat de la classe*", trouvent des difficultés à mettre en œuvre les enseignements prévus. La déception, la frustration, la peur, l'impuissance, l'incertitude sont autant de sentiments qui peuvent être causés par la mauvaise gestion de la classe. Ce qui entrave le développement professionnel de ces futurs enseignants et le risque de voir leur identité professionnelle touchée. Les témoignages de l'étudiante S7 sont édifiants : « *j'ai peur de ne pas pouvoir contrôler les élèves, j'ai peur de tomber dans l'erreur, les fautes d'orthographe quand j'écris au tableau* ».

Dans ce contexte, nous reprenons Rayou et Van Zanten, pour qui la gestion de la classe est parfois prédominante et implique des compétences diverses : « *le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et des savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possibles les apprentissages* ». (2004, p.31). En effet, l'enseignement exige un investissement profond, tant affectif que cognitif, dans les relations humaines avec les élèves. Ces relations ne réussissent que lorsque les enseignants s'engagent en personne dans les interactions et obtiennent le consentement et la participation des élèves.

Par ailleurs, la présence du professeur d'application peut parfois rendre la tâche du stagiaire plus difficile dans la mesure où il est contraint de suivre à la lettre les instructions de cet enseignant pour se sentir rassuré. Nous reprenons le témoignage de

la stagiaire S38 qui pense qu'elle n'est pas vraiment autonome à cause de « *la maîtresse d'application qui lui (nous) imposait sa méthode* ».

Notre observation sur le terrain nous a permis de comprendre que les professeurs d'application peuvent avoir des profils différents : parfois la centration sur la responsabilité que le professeur d'application a, vis-à-vis de sa classe, l'amène à craindre que l'accueil du stagiaire ne vienne perturber le bon fonctionnement de sa pratique professionnelle. En revanche, certains professeurs d'application affichent une véritable intention formatrice et souhaitent communiquer aux jeunes enseignants leur connaissance du métier ; cela peut aller jusqu'à une volonté de les modeler à leur image. Par contre, une minorité d'enseignants acceptent un stagiaire pour ne pas déplaire à l'institution (comme si c'était un service rendu au directeur de l'établissement) ; dans ce cas précis, ces professeurs d'application peuvent ne pas se sentir suffisamment compétents ou reconnus pour former un futur collègue.

Pour leur part, les stagiaires adoptent généralement une « attitude de soumission » afin de ne pas contrarier le professeur d'application ou de rentrer en conflit avec lui de peur d'être sous évalués à la fin du stage. Une telle attitude pourrait menacer le développement de l'identité professionnelle du stagiaire.

En résumé, les éléments qui marquent le bonheur des stagiaires relèvent beaucoup plus des relations qu'ils ont pu nouer aussi bien avec les élèves qu'avec les professeurs d'application, alors que les aspects qui relèvent de la gestion disciplinaire (gestion de la classe, gestion du temps et du stress) ne leur ont apporté que frustration, gêne et ennui. Dans ce contexte, il est légitime de se demander si la formation initiale a suffisamment préparé les stagiaires à développer leurs compétences professionnelles nécessaires à la pratique de ce métier.

Par ailleurs, inciter les enseignants stagiaires à se prononcer sur la valeur de la formation initiale c'est donc identifier ce qu'elle leur apporte du point de vue de la construction de compétences professionnelles. La compétence professionnelle est ici entendue comme la mise en synergie de ressources multiples permettant de faire face à des situations complexes, elle est de l'ordre du savoir mobiliser (Perrenoud,1999).

Chapitre2. Analyse des données recueillies

➤Questions13, 14, 15 et 16.

Q13	Quelles sont les principales compétences que vous pensez avoir développées pendant le stage ?
Q14	Quelles sont les tâches que vous avez eues à accomplir pendant le stage ?
Q16	Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le plus préparés ?

L'analyse des réponses aux questions 13, 14 et 16 montre que ces étudiants pensent avoir développé une bonne maîtrise de la communication orale, l'organisation du travail pédagogique ainsi qu'une bonne gestion de la classe. C'est ce que nous allons vérifier à travers l'analyse des vidéos enregistrées en classe.

Items obtenus pour la question 13	Fréquence relative	Items obtenus pour la question 14	Fréquence relative	Items obtenus pour la question 16	Fréquence relative
Communiquer oralement	26,19%	Préparer les fiches pédagogiques	18,18%	Organiser le travail pédagogique	43,33%
Gérer la classe	23,80%	S'acquitter du travail administratif	16,52%	Gérer la classe	30,00%
Interagir avec les élèves	08,33%	Évaluer les travaux des élèves	16,52%	Évaluer les travaux des élèves	23,33%
Concevoir les cours	07,14%	Présenter des cours	13,22%	Assurer la surveillance	10,00%
Motiver les élèves	07,14%	Gérer la classe	07,43%	S'acquitter du travail administratif	06,66%
Gérer le temps	02,38%	Assurer la surveillance des élèves	06,61%		

Résultats de l'analyse des réponses aux questions 13, 14 et 16.

L'exercice de la fonction enseignante pendant la période du stage pratique a donné l'opportunité aux stagiaires de découvrir les différents aspects de ce métier. Ils ont eu l'occasion de prendre la parole pour expliquer des contenus pédagogiques, concevoir des cours, évaluer les travaux des élèves, s'acquitter des tâches administratives, etc.

En effet, le stage constitue le dispositif le plus saillant dans la mesure où il correspond à la situation de travail authentique à laquelle tout enseignant est confronté. Nous estimons que pour ces enseignants stagiaires apprendre son métier suppose de savoir exercer un contrôle sur la classe c'est-à-dire posséder un certain nombre de routines afin d'instaurer un climat favorable à l'apprentissage. Ces préoccupations recourent

les conclusions de travaux de recherche sur les jeunes enseignants (Rayou & Van Zanten, 2004) : la construction d'un ordre scolaire (faire respecter la discipline) est une condition préalable pour la transmission du savoir.

Q15 : Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le moins préparés ?	
Items obtenus pour la question 15	Fréquence relative
-La gestion de la classe.	24,13%
- L'évaluation des travaux des élèves	24,13%
-La gestion du temps	13,34%
-La conception des cours	10,34%

Toutefois, les réponses à la question 15 permettent de cibler les tâches auxquelles les stagiaires n'ont pas été suffisamment préparés au moment de leur formation et qui méritent d'être consolidées : la gestion de la classe et l'évaluation sont citées en tête de liste avec une fréquence relative de 24,13%, suivie de la gestion du temps (13,34%) et de la conception des cours (10,34%)

Certes, les programmes de formation initiale ont pris en considération certains paramètres comme l'évaluation mais cela reste insuffisant. La gestion de la classe est un contenu qui ne figure pas dans les programmes de formation des enseignants du collège et du lycée. La mise en pratique de certains aspects de la formation initiale gagnerait à être renforcée en introduisant des études de cas, des simulations de situations de classe ainsi que des séances d'analyse de pratiques professionnelles.

Nous pouvons dire que les compétences citées par ces étudiants se situent principalement autour de ce que Paquay (1994) a classé dans le paradigme de « *l'enseignant instruit et l'enseignant personne* » au détriment des autres paradigmes « *du technicien, de l'acteur social, du praticien artisan et du praticien réflexif* ». C'est ce qui explique, à notre sens, le fait que ce groupe de futurs enseignants ait une conception intellectuelle et disciplinaire du métier d'enseignant.

1.5. La formation initiale.

Pour connaître la perception des futurs enseignants de la formation initiale dispensée au niveau de l'ENS d'Alger, nous leur avons demandé de donner une appréciation générale sur la nature de cette formation (la question 17). Leurs réponses aux questions 18, 19 nous ont permis de faire ressortir les points forts et les points faibles de cette formation. Quant à la question 20, elle nous a permis de dégager les insuffisances dans les plans de formation.

À ce niveau d'analyse, l'opinion des formés est indispensable pour évaluer la qualité de la formation. Nous sommes d'accord avec Moyne, Artaud et Barlow, qui affirment que « *ce sont les bénéficiaires de la formation qui sont mieux à même d'apprécier ce que leur a apporté, d'un point de vue professionnel et personnel* » (1988, p.184).

➤ Question 17 et 19.

17 - Estimez-vous que la formation reçue est :					
Adaptée à vos attentes	Inadaptée à vos attentes	Suffisante	Insuffisante	Trop théorique	Vraiment axée sur la pratique
22,5%	2,5%	15%	40%	42,5%	7,5%

L'analyse des réponses a montré que 42,5% des étudiants pensent que la formation dispensée au niveau de l'ENS d'Alger est une formation trop théorique, déconnectée des problèmes rencontrés sur le terrain. Cette opinion est confirmée à travers l'analyse des réponses recueillies pour la question 19 où l'item "une formation axée sur la théorie" apparaît en première position avec une fréquence relative de 19,60%.

Les futurs enseignants estiment que les contenus de la formation initiale accordent une grande importance à la formation académique négligeant ainsi la mise en pratique de ces aspects dans les situations de classe. En effet, bon nombre de stagiaires trouvent très difficile, voire impossible, de transférer et de mettre en application les apprentissages développés en formation initiale lors du stage pratique. Ceci paraît tout particulièrement évident au moment de la "gestion de la classe". Ainsi, le pourcentage de la population pour qui la formation est insuffisante est estimé à 40%.

19. Citez les aspects de votre formation initiale que vous jugez superflus.	
Items obtenus pour la question	Fréquence relative
3. Une formation axée sur la théorie	19,60%
4. L'importance accordée à la littérature	17,64%
5. Les limites du stage d'application	15,68%
6. Les modules de la linguistique	11,76%
7. Le manque de formation en didactique	7,84%
8. L'évaluation	5,88%

L'importance accordée à la littérature dans le plan de formation constitue un autre obstacle cité par les étudiants interrogés qui ne voient pas l'intérêt d'aborder les grandes théories littéraires dans les cours dispensés à la formation des futurs enseignants. Ceci nous pousse à réfléchir sur la manière dont la littérature est appréhendée : est ce que les programmes font le lien entre l'enseignement des théories littéraires et la part de la littérature prise en charge à travers les textes proposés dans les manuels scolaires ? A-t-on pensé à une véritable didactique du texte littéraire dans les programmes de formation des futurs enseignants ?

De même, l'organisation des stages fait parfois défaut : l'accueil dans les établissements scolaires puis dans la classe constitue un élément déterminant pour réussir dans le milieu professionnel. Or, les stagiaires sont parfois confrontés aux mauvaises conditions d'accueil du professeur d'application qui refuse de prendre en charge un groupe de stagiaires sous prétexte que la présence des stagiaires perturbera le bon déroulement des cours. Aussi, les lenteurs dans les affectations entraînent une réduction importante de la période de stage. Les stagiaires n'assistent donc pas au commencement de l'année scolaire et les aspects liés à la vie de la classe ne sont pas vécus dans leur globalité. Ces dysfonctionnements ont un impact sur le stagiaire et peuvent porter atteinte à sa formation.

➤ Question 18.

Le stage pratique est une composante essentielle de la formation initiale puisqu'il permet aux futurs enseignants d'être confrontés à la réalité du terrain. Ainsi : « *Le fait d'enseigner, le fait de savoir comment gérer sa classe, le contact avec les élèves, le*

contact avec les parents d'élèves, le contact avec les autres membres de l'établissement » offre une opportunité qui réjouit l'informatrice S15.

Q18. Citez les aspects de votre formation initiale que vous trouvez utiles.	
Items obtenus pour la question 18	Fréquence relative
- L'apport du stage pratique	23,18%
- Le perfectionnement linguistique	23,18%
- La formation didactique	17,39%
- La formation psychologique	10,14%
- Toute la formation est utile	04,34%
- la connaissance des programmes scolaires	04,34%
- Les modules littéraires	04,34%
- Les enseignants formateurs	04,34%
- Le professeur d'application	02,89%

Résultats de l'analyse des réponses à la question 18

En effet, le stage oblige les stagiaires à s'interroger sur les liens entre l'aspect théorique et l'aspect pratique de la formation. Le stage les prépare à leur future fonction et leur permet d'acquérir des compétences professionnelles dans les mêmes conditions que celles de l'exercice du métier. Par conséquent, le stage marque une étape cruciale du développement professionnel du futur enseignant et une phase charnière dans la construction de son identité professionnelle (Tardif, 1992).

Cependant, il est nécessaire de veiller au bon déroulement du stage pratique et faire profiter au maximum les futurs enseignants de la réalité du terrain pour mieux les préparer au métier. Bien qu'il soit important pour les stagiaires de se familiariser avec la réalité du terrain, de connaître les apprenants et de comprendre leurs attitudes et comportements, le stage pratique est aussi pour eux le moment d'une initiation effective aux pratiques de la classe. Dans ce sens, il faut prévoir un moyen pour rendre le stage plus formatif, de permettre au formateur de revenir sur les cours présentés par les stagiaires pour une analyse de pratiques professionnelles.

Ces étudiants souhaiteraient que les stages soient plus nombreux et d'une durée plus longue pour offrir de meilleures opportunités d'échanges entre stagiaires et professeurs d'application. Il faut adapter davantage les stages aux besoins de la formation initiale en augmentant la durée du stage et ce en les programmant dans des contextes variés.

Programmer les stages une année avant la fin de la formation serait plus profitable pour les futurs enseignants. Bon nombre de ces étudiants pensent que cette formation leur a été utile dans l'acquisition d'une bonne maîtrise de la langue enseignée grâce aux modules de manipulation linguistique tels que la pratique systématique de la langue, la syntaxe, la grammaire corrective, les pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit ainsi qu'une certaine connaissance de la didactique notamment avec les contenus dispensés en didactique générale et didactique de la discipline.

➤ Question 20.

Q20	Citez des domaines ou des modules que vous auriez aimé étudier au cours de la formation initiale parce que vous en avez ressenti le besoin au cours du stage.
-----	---

En réponse à ces questions, les futurs enseignants souhaiteraient aborder les modules de didactique dès les premières années de formation pour une meilleure acquisition des notions de base et un transfert plus facile de ces notions dans les situations de classe. Aussi, les contenus relatifs à la gestion de la classe méritent d'être travaillé dans un module à part avec des mises en situations plus concrètes. Les futurs enseignants considèrent sans doute que le niveau théorique est bon, mais que la théorie n'est pas en relation avec la pratique et, surtout que cette dernière reste insuffisante pour leur permettre une meilleure gestion de la classe. C'est pourquoi, ils réclament plus de contenus relevant de la pédagogie, de la didactique, de l'analyse des pratiques professionnelles et notamment une articulation entre la théorie et la pratique.

À ce propos, nous pensons que le plan de formation issu du projet FSP (« FSP/Algérie-2006-37») est en mesure de répondre aux aspirations de nos stagiaires. C'est pourquoi nous demandons l'application des nouveaux programmes issus de ce projet au niveau de l'ENS de Bouzaréah à Alger. Signalons que ces programmes sont déjà mis en application dans les autres ENS telles que Constantine et Oran. (cf. Annexe 6 : nouveau plan de formation issu du projet FSP « FSP/Algérie-2006-37»).

En guise de synthèse, le dépouillement du questionnaire nous laisse dire que le stage a contribué à changer les représentations que se font les stagiaires du métier d'enseignant avant la période du stage et que la plupart des enquêtés affirment ignorer

les conditions difficiles de la situation réelle d'enseignement. En effet, avant de connaître la réalité du terrain, ce groupe d'étudiants avaient une conception "intellectuelle" du métier d'enseignant, liée principalement à la transmission du savoir intégré lors de la formation. Or, après la première expérience sur le terrain, leur conception du métier d'enseignant connaît une mutation du niveau intellectuel ou disciplinaire vers le niveau relationnel. Ces étudiants ont fini par comprendre que l'enseignement est un métier relationnel et que la relation construite avec les apprenants est primordiale pour la réussite de l'apprentissage. C'est dans les interactions et la relation construite avec leurs élèves que ces futurs enseignants actualisent, expérimentent et développent leurs compétences professionnelles.

En examinant leurs représentations du métier d'enseignant et les qualités du bon enseignant, nous concluons que l'identité professionnelle de ce groupe de stagiaires se fonde davantage sur des qualités personnelles que sur des caractéristiques de la profession. En effet, l'image de l'enseignant véhiculée se rapproche d'une conception idéalisée dans laquelle le "bon enseignant" est défini par des qualités personnelles exceptionnelles. Cette image peut avoir des effets négatifs sur la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant qui peut s'attacher aux qualités personnelles citées précédemment et s'éloigner des caractéristiques professionnelles du métier d'enseignant.

2. Analyse des entretiens d'auto confrontation

La lecture des entretiens menés auprès d'un groupe restreint d'enseignantes stagiaires nous a permis d'identifier leurs préoccupations majeures que nous avons analysées afin de montrer leurs liens avec l'objet de notre recherche. En effet, les éléments recueillis et analysés s'articulent autour de quelques axes qu'il nous paraît utile de mettre en perspective dans la partie qui suit.

2.1. L'image de soi

La valeur que l'individu s'attribue, la positivité et l'estime de soi sont liées au regard porté sur soi-même ou par autrui après avoir réussi ou échoué dans n'importe quelle expérience. Nos enseignantes stagiaires sont préoccupées par l'image de soi : elles sont fixées sur elles-mêmes et elles sont très attentives aux changements qui s'opèrent en elles lorsqu'elles entrent pour la première fois sur la scène de la classe.

➤ Le stagiaire : étudiant ou enseignant ?

Le stage constitue souvent une première approche du métier auquel se destine le futur enseignant et permet ainsi une transition de statut d'étudiant vers celui d'enseignant. Abraham dans *Le monde intérieur des enseignants* avait déjà remarqué que « *l'expérience du stage représente, pour beaucoup d'étudiants et d'étudiantes en formation à l'enseignement, le premier contact réel avec le milieu scolaire et la profession enseignante. L'insertion dans leur futur milieu professionnel constitue, en quelque sorte, une transition du statut d'étudiant à celui d'enseignant* » (1972, p.13).

Cependant certaines stagiaires n'ont pas encore pris conscience de ce changement et continuent à se comporter comme si elles étaient toujours étudiantes. C'est le cas de la stagiaire S1 qui s'exprime dans un débit très rapide face à un public d'élèves en 1^{ère}AM. Elle oublie qu'elle s'adresse à un groupe d'élèves non natifs et se justifie par l'habitude qu'elle a eue, en tant qu'étudiante, à s'exprimer dans un débit rapide : « *Je pense que c'est une question d'habitude puisque je n'étais pas habituée à la situation, à l'enseignement. Donc, j'avais l'habitude de parler rapidement par exemple ici à l'ENS ou...euh ! Voilà...donc, c'est une question de...d'habitude* ».

Cette stagiaire n'a pas pu s'adapter au niveau de langue des élèves. Selon Cicurel « *pour se faire comprendre, il (l'enseignant) modifie son débit, le rythme de ses questions, son intonation.* » (1985, p. 16). En reprenant l'expression de la même auteure, on peut dire que le « *souci métalinguistique* » chez cette enseignante stagiaire fait défaut.

Dans d'autres circonstances, la même stagiaire agit en tant qu'enseignante et se préoccupe du niveau d'assimilation de ses élèves : « *C'est-à-dire que ce ne sont pas des natifs déjà, ils apprennent le français comme une langue étrangère. Donc, il fallait comme même simplifier les choses pour qu'ils puissent assimiler* ». Ce moment de transition entre le statut d'étudiant vers celui d'enseignant est vécu par la stagiaire comme un conflit identitaire (Durand, 2000). En effet, le passage du statut d'étudiant vers celui d'enseignant n'est pas facile parce que l'image "idéalisée" de l'enseignant est mise à l'épreuve, voire même remise en question. Ainsi, l'expérience du stage dissipe toutes les illusions et fait apparaître ce métier dans sa vraie réalité en faisant naître chez les stagiaires des appréhensions et des sentiments d'angoisse. Des émotions intenses découlent du décalage entre les attentes des stagiaires, fruits des représentations construites de ce métier et la perception de la situation dans laquelle elles se sont engagées. Les stagiaires sont soumis à la critique, au sentiment d'échec, à la peur de l'imprévu, à la surcharge du travail, aux rapports difficiles avec les élèves, à l'image de soi parfois peu positive, etc. L'exemple de l'enseignante stagiaire S3 qui évoque sa frustration et sa déception quand elle réalise que son image d'enseignante est menacée parce qu'elle est contrainte de recopier la règle du manuel scolaire sans apporter sa propre contribution dans la construction du savoir: « *je me suis sentie faible, je me suis sentie euh ! Je ne servais à rien. Voilà, J'étais là à écrire "le retenons du manuel"* ».

Le témoignage de cette stagiaire est une confirmation que son image en tant qu'enseignante est menacée parce que sa liberté d'agir en classe était limitée. Le poids des prescriptions administratives et pédagogiques pèse très lourd sur la psychologie de cette stagiaire qui cherche à s'imposer en tant qu'enseignante à part entière capable de choisir des supports nouveaux, de formuler ses propres questions, de planifier sa

propre progression. Plus loin, elle ajoute : « *en tant qu'enseignante...euh...je voulais vraiment...euh...innover....Et leur dire voilà...C'est bien de dire non ce n'est pas le retenons du livre, je vous ai apporté quelque chose de nouveau. Euh ! J'aurai plus confiance en moi et j'aurai...euh... j'aurai... euh ...Même les élèves ils ressentent ça, ils vont se dirent : « Ah ! Oui ! On n'a pas ce qu'il y a dans le livre ! ».* Donc, ils vont s'intéresser encore plus, ils vont se dire « Ah ! Oui ! Notre enseignante, elle sait des choses... euh ! ».

Cette situation peut entraîner parfois un sentiment de frustration conduisant à l'abandon. C'est le cas de l'enseignante stagiaire S4 qui, après avoir vécu un échec, déclare: « *en tant qu'enseignante, ici, je me sentais incapable de continuer l'enseignement, je voulais le quitter, directement* ».

Cette stagiaire pense abandonner le métier qu'elle a choisi parce qu'elle s'est sentie incapable de gérer la classe et d'assumer les responsabilités qui lui incombent. N'ayant pas encore développé son "soi professionnel", elle renonce déjà à l'idée d'être enseignante.

A ce sujet, certains spécialistes confirment que le sentiment d'incompétence et l'instabilité professionnelle qui résulte d'une précarité pédagogique et professionnelle (préparation des leçons, gestion de la classe, relations avec ses collègues) est amplifié par le passage du statut d'étudiant vers celui de professionnel responsable et alimente ces doutes identitaires (Martineau &Presseau 2007, Ria 2009).

➤ **Le soi professionnel**

La considération d'autrui, selon Abraham, renforce le sentiment que toute personne entretient vis-à-vis de soi. « *L'image professionnelle de soi est déterminée par la considération que l'individu a de lui-même et par celle qu'il attribue aux autres à son égard. Les éléments interpersonnels influent, non seulement sur le sentiment de satisfaction mais également sur le moral de l'individu* ». (1984, p. 94). En effet, les premières prestations sont déterminantes en ce qui concerne l'image que le stagiaire se fera de lui-même comme enseignant. La situation douloureuse décrite par l'enseignante stagiaire S4 est significative. C'est toute son image et celle de ses

habiletés qui est remise en question : *« oui ! Le problème est avec cette classe. En posant les questions, j'arrive pas à poser des questions, j'arrive même pas à expliquer les questions, ni ...euh... mêmes les points de langue avec les autres classes, ça marche pas...Je criais tout le temps, j'arrivais pas à marquer ma présence, je n'étais pas ferme »*.

Face à un groupe d'élèves dissipés, cette enseignante stagiaire se sent incapable de mobiliser son savoir, son savoir-faire et son savoir-être qui lui permettent de s'adapter à la situation. Le manque de réactions de S4 l'amène ainsi à se sentir "démunie". Elle est alors à la recherche d'une "recette miracle" qu'elle n'aurait plus qu'à appliquer.

Après avoir rencontré des difficultés à atteindre les objectifs fixés en classe, cette enseignante stagiaire s'interroge sur son choix de carrière : *« L'enseignement, est-ce vraiment ma vocation ? »*. La stagiaire S4 déclare : *« j'aime le métier que j'ai choisi mais je me sens incapable, je ne suis pas prête à enseigner »*.

Elle cherche à justifier sa décision en cumulant différents indices : les uns concernent le niveau de sa compétence à accomplir des tâches pédagogiques, les autres, les rétroactions des élèves et du maître de stage. Autrement dit, les comportements des individus dépendent beaucoup plus des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes, des autres et des conditions qui sont les leurs que de ce qu'ils sont réellement et des conditions objectifs dans lesquelles ils agissent.

C'est le cas de cette enseignante stagiaire qui nourrit des représentations négatives quant à sa capacité à enseigner. Ce qui mène à des conflits identitaires et alimente le désir de quitter le groupe professionnel. Il serait donc important d'aider ces enseignantes stagiaires à relativiser leur perception négative d'elles-mêmes afin qu'elles soient en mesure de répondre à la question : *« suis-je faite pour enseigner ? »*.

Dans d'autres circonstances, la non-maîtrise du contenu disciplinaire n'est pas sans conséquence sur la perception que l'enseignante stagiaire S2 a d'elle-même et de son statut d'enseignante. Un sentiment d'incompétence est ressenti par cette stagiaire et la laisse perplexe face aux regards des élèves qui s'attardent sur son visage (le visage qui

rougit et pâlit, les mains qui tremblent, etc.). Confuse, S2 déclare : « *en réalité, je ne savais pas c'était quoi "la vrille de la vigne"* », et ajoute : « *j'étais vraiment gênée, j'étais gênée parce que pour moi ils vont se dire : « Ah ! Le professeur, elle ne sait pas, c'est le professeur et elle ne sait pas !! »*. Dans cette situation, la non-maîtrise des connaissances ou des techniques pédagogiques appropriées est interprétée comme une incompétence et crée une sensation de malaise qui affecterait le soi professionnel du stagiaire.

Confrontée à une situation qui la déstabilise dans ses repères identitaires, cette enseignante stagiaire qui, ignore effectivement le sens du mot "vrille", tente de conforter une estime de soi suffisante et invite ses élèves à découvrir le sens du mot en question au moment de la lecture du texte. Elle développe ainsi une stratégie identitaire qui « *a pour fonction de maintenir intact, ou d'augmenter, le degré de valorisation de soi* ». (Tap, Esparbes-Pistre et Sordes-Ader, 1996, p. 189).

Mais, si le stage est une étape difficile pour la quasi-totalité des stagiaires, il peut être une expérience très enrichissante pour certains. Pour les uns, le stage permet de confirmant leur choix professionnel et pour les autres d'entamer leur carrière dans ce domaine et ainsi voir leur processus de construction identitaire s'enclencher. C'est le cas de cette enseignante stagiaire S3 qui se voit agir comme une enseignante à part entière, elle ne se considère plus en situation d'apprendre le métier, mais bien en situation de l'exercer. C'est le cas de S3 qui raconte : « *il y avait des élèves qui ne suivaient même pas avec moi, il y avait des élèves qui me disaient pourquoi vous écrivez sur le tableau puisque ça a sonné, puisque il y a la définition sur le livre. Malgré ça j'ai, j'ai comme même réussi à les garder en classe malgré que ça a sonné surtout que c'est la fin de journée, c'était trois heures et demie...euh... 15h30 ou 16h30. Donc, ils sont souvent pressés de sortir. Bon, ils sont assis, ils ont même continué à écrire...euh !* »

Pour cette stagiaire, « être enseignant » ne se limite pas à transmettre le savoir mais à savoir gérer "le groupe classe". Cette compétence, par ailleurs, n'est pas acquise *a priori*, elle se développe et se consolide par l'activité ; même si l'enseignant n'est pas

confronté le plus souvent à un problème de discipline, il doit sans cesse rappeler et marquer sa présence et imposer son autorité face à ses élèves.

Dans ce contexte, Bruno Robbes rappelle que l'autorité éducative est *« une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la violence une reconnaissance qui fait que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même »*. (2010, p. 158).

2.2. L'acte pédagogique

La plus récurrente des préoccupations concerne les commentaires fournis par les enseignantes stagiaires quant à l'acte pédagogique mené en classe.

➤ Fixation sur la fiche pédagogique

Selon les règles du métier, l'enseignant veille à ce que les contenus à traiter soient bien hiérarchisés. Cependant, l'observation des séances enregistrées montre que face aux élèves, certaines enseignantes stagiaires se montrent souvent très préoccupées par la nécessité de faire défiler le contenu de la fiche pédagogique préparée pour mener à terme la séance. Et lorsqu'elles sont confrontées à un problème dans la gestion d'une séquence d'apprentissage, le seul recours est souvent la fiche pédagogique, ce qui ne suffit pas pour développer des compétences émergeant de la situation didactique.

En visualisant son activité, S4 remarque qu'elle ne pouvait pas se détacher de sa fiche pédagogique : *« Là, j'étais attachée à ma fiche et je n'arrêtais pas de dire « Silence ! Silence ! » Et eux, non...euh ! »*.

Par ailleurs, dans leur conception du métier, ces enseignantes stagiaires semblent très attachées à l'idée d'exécuter, dans la même chronologie, les étapes prévues pour l'exploitation du texte, négligeant ainsi toute part d'imprévu caractérisant les situations d'enseignement-apprentissage. Cette attitude provoque parfois une perturbation dans la mise en œuvre des enseignements.

Cette enseignante stagiaire, qui prépare sa fiche pédagogique en suivant le modèle applicable à un texte ordinaire, est déstabilisée au moment de s'apercevoir que les éléments para textuels qu'elle a l'habitude d'exploiter pour formuler les hypothèses de sens n'existent pas dans ce genre textuel.

Voici en détails la réflexion de S5 : *« Le texte est une lettre. Alors, d'habitude dans une séance de compréhension de l'écrit, on commence par les hypothèses de sens, d'abord. Après on travaille le para texte et les hypothèses de sens. Mais là, comme il s'agissait d'une lettre, j'ai préféré passer cette étape parce qu'il n'y a pas quoi travailler, on va dire dans une lettre, les hypothèses de sens d'après un titre et tout ça. Alors qu'est ce que j'ai fait, j'ai, au fait, un rappel avec, j'ai préféré faire un rappel de la séance précédente c'est-à-dire la séance d'oral parce que dans, la séance de l'oral, en séance de compréhension, ils ont travaillé une lettre. C'est un petit peu le même système, c'était un petit peu pareil. C'est pour ça que j'ai préféré... éveiller leur intérêt avec la séance d'oral. Et ça à bien marcher, en fait, je trouve ».*

N'étant pas bien préparée à l'exploitation de ce genre de texte, S5 renvoie les apprenants à la séance de l'oral pour rappeler les différentes composantes de la lettre. Est-ce vraiment la démarche appropriée ?

D'autres enseignantes stagiaires portent une appréciation négative sur leur démarche à cause du non respect des étapes prévues pour atteindre les objectifs de la séance. Dans ce contexte, la stagiaire S2 déclare : *« il fallait confirmer les hypothèses avant de passer à l'exploitation. C'est une étape que j'ai ...euh...complètement zappée... ».* Elle ajoute *« oui ! Pour les hypothèses de sens, j'ai effacé les hypothèses alors que normalement je dois barrer seulement »*

Ainsi, les stagiaires accordent une grande importance à la démarche suivie, aux routines installées pour l'exploitation du support textuel. De plus, l'examen des fiches pédagogiques indique qu'il s'agit, pour ces enseignantes stagiaires, de la construction d'un scénario préétabli à faire dans le temps prévu. Aucune fiche n'envisage plusieurs pistes possibles pour atteindre les objectifs de la séance.

➤ Gestion des interactions en situation

L'enseignement est défini comme un travail interactif (Tardif & Lessard, 1999) où le rapport à autrui (les élèves) occupe une place capitale. De ce fait, la question de l'efficacité de l'enseignant est généralement définie par l'interaction avec les élèves.

Par ailleurs, étant donné que le rôle des attentes de l'enseignant envers les élèves est déterminant¹⁸, on peut dire que la relation pédagogique, le comportement de l'enseignant dans la classe et le type d'interaction avec les élèves influent sur la réussite de ces derniers. A ce sujet, l'action de l'enseignant constitue un indicateur d'évaluation important dans le processus de communication interpersonnelle.

En visualisant son activité, l'enseignante stagiaire S3 apprécie les interactions verbales et les considère comme un moyen pour motiver les élèves. Ces échanges verbaux vivifient le milieu didactique et donnent aux élèves la certitude que chacune de leurs actions contribue, à faire découvrir, des acquisitions nouvelles qui émergent de ce contact : *« Chaque fois, même s'il y avait une mauvaise réponse, je disais... Ben...il y avait, très bien, il y a des... des appréciations. Ça a encouragé les élèves, je disais pas tout à fait ça...euh ! Par rapport à la psychologie des élèves, je crois que c'est important de dire que c'est faux...euh... Pour la compréhension ça a toujours...ils se rapprochent toujours du sens, c'est vrai qu'on ne peut pas trouver le sens complet mais on se rapprochait du sens des fois. Donc...euh... donner des appréciations... »*.

Les appréciations adressées aux élèves sont, selon cette enseignante stagiaire, essentielles car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe. En effet, les feed-back ont un rôle structurant et fondamental : quand ils sont positifs, ils renforcent ce qu'a dit l'élève et le valorise ; quand ils sont négatifs, ils permettent à l'apprenant de relancer et mieux continuer sa réflexion. La stagiaire S3 est convaincue que la simple émission du terme « bien » revêt une valeur qui encourage l'élève à prendre la

¹⁸L'effet pygmalion : les deux chercheurs américains R. Rosenthal et L. Jacobson (1968) ont apporté une preuve expérimentale du rôle décisif des préjugés favorables des enseignants dans les résultats de leurs élèves. Autrement dit, ces psychologues ont montré que l'image que l'enseignant avait de ses élèves déterminait leur réussite en favorisant implicitement ceux qu'il pense être de bons élèves. L'hypothèse vérifiée est *« dans une classe donnée, les enfants dont le maître attend davantage feront effectivement des progrès plus grand »*. Il suffirait donc de croire dans les capacités de l'élève pour qu'il réussisse.

parole. Pour cette enseignante stagiaire, il s'agit d'une satisfaction liée au fait de « *faire parler l'apprenant* » qui trouve sa réalisation dans les prises de parole.

D'un point de vue théorique, l'interaction doit être organisée autour d'un jeu de questions/réponses permettant aux élèves de découvrir eux-mêmes la réponse à leurs propres questions et d'acquérir des compétences qu'ils ne peuvent pas forger en toute autonomie. La stagiaire S5, observant elle-même l'organisation de ses interactions verbales, affirme, dans cet extrait, qu'elle n'a pas réussi à établir « *une relation dialogique* » très dynamique entre elle et ses élèves sur l'objet de savoir. Elle avoue avoir anticipé sur les réponses attendues: « *Parfois, je trouve que j'anticipe un petit peu trop sur les réponses et je ne laisse pas trop, assez de temps pour...euh...aux apprenants de réfléchir et de répondre. Parfois je donne les réponses sans faire attention* ».

Cette attitude n'est pas en faveur des apprentissages car c'est l'enseignant qui mène le jeu par son discours. La linguiste Liliane Sprenger-Charolles (1983) explique bien ce mode de communication discursive qui est très récurrent dans l'attitude magistrale : « *le maître est en position haute, l'élève en position basse...le maître effectue tous les actes directeurs, ceux dont la fonction dans l'interaction est de commander une réaction complémentaire chez l'interlocuteur, l'élève n'accomplissant que des actes subordonnés, c'est-à-dire des actes qui sont en rapport de dépendance avec les actes directeurs* ». (Citée par Altet, 1994, p.78).

Par ailleurs, s'inscrivant dans une logique de faire défiler le contenu prévu au moment de la préparation du cours, l'enseignante stagiaire S2 confirme l'absence d'interactions avec les élèves dans son activité. Ainsi, dit-elle : « *exactement. Il n'y a pas beaucoup d'interactions et ...euh...même si il y a l'interaction de quelques éléments, c'était... ce n'est jamais la bonne réponse. Ils ne donnent pas la bonne réponse.* »

Bien que la formulation des consignes soit problématique pour ce groupe de stagiaires, nous ne relevons ici, que quelques commentaires portant sur la nature des questions posées. L'enseignante stagiaire S4 évalue son inefficacité en classe en portant cette

appréciation négative sur la formulation de ses questions : « *Mêmes les questions que j'ai posées, elles étaient mal formulées.* ». ‘

Il est important de rappeler ici le rôle de la consigne dans l'action d'enseignement-apprentissage. A ce sujet, Francine Cicurel (1991) propose les consignes qui ont la forme d'une « *demande de faire* » dont le but est de favoriser la demande et non pas l'évaluer. Elle souligne trois catégories, notamment « *la demande de lire* » (où l'enseignant explique aux apprenants ce qu'il faut faire), « *la demande de faire* » (où l'enseignant demande de repérer un élément et de le localiser dans le texte) et *la demande de dire* (où les élèves rendent compte de leur lecture-recherche et où l'enseignant peut mesurer la compréhension).

Or, les stagiaires se montrent très indifférentes quant aux savoirs théoriques relatifs à la formulation des questions. Elles ne s'intéressent ni à la forme, ni à la fonction des questions posées qui reflètent et induisent les formes de communication et les méthodes pédagogiques adoptées.

Aucun intérêt n'est porté à la correspondance ou au décalage entre le niveau des questions de l'enseignant et le niveau de réponse des élèves.

Il est clair que ces enseignantes stagiaires n'ont pas prévu un mode de communication qui leur permet de faire circuler l'information de l'enseignant vers les élèves, entre les élèves ou de l'élève vers l'enseignant, faute de quoi une part de l'information est perdue, notamment parce que l'enseignant, privé de l'information venant de l'élève ne sait pas comment ajuster la communication. Aussi, ces stagiaires n'ont pas été attentives à la reformulation, considérée comme l'une des opérations langagières qu'exerce l'enseignant en permanence et qui constitue un indicateur de la compétence professionnelle à gérer les interactions en classe.

Pour récapituler, nous dirons que ces enseignantes stagiaires sont conscientes que la formation initiale ne leur a pas permis de développer des stratégies susceptibles de les aider à bien mener l'action pédagogique, notamment en ce qui concerne la gestion des interactions en situation avec les élèves.

2.3. Le poids du prescriptif

En situation de stage, les futurs enseignants sont fréquemment tiraillés entre les prescriptions institutionnelles, la réalité de classe et leurs préoccupations personnelles. Pour se construire en tant qu'enseignants, ils sont amenés à tenir compte des prescriptions institutionnelles et les contraintes de l'équipe pédagogique. Mais, très souvent, ces contraintes, menaçant leur autonomie, conduisent à un malaise et à une démotivation qui freinent le développement de leur "soi professionnel".

➤ La relation avec le professeur d'application

La peur de ne pas être à la hauteur des attentes du professeur d'application suscite chez ce groupe de stagiaires beaucoup d'angoisse. Le professeur d'application représente le modèle à suivre qui peut créer grâce à ses observations une complicité conduisant à l'identification de ce modèle et contribue à renforcer l'estime de soi chez le stagiaire. Autrement dit, l'attitude tolérante du professeur d'application ouvre la possibilité au futur enseignant de se libérer de toute contrainte, d'innover et de se forger ainsi une identité professionnelle singulière.

L'estime de soi est essentielle pour s'affranchir d'un modèle et développer son autonomie. Le professeur d'application joue à cet égard un rôle primordial. Le rapport interpersonnel entre celui-ci et l'enseignant stagiaire demeure extrêmement fragile car les tentatives d'affirmation du stagiaire en tant qu'enseignant à part entière comportent parfois des risques de déplaire au professeur d'application.

L'enseignante stagiaire S3 s'indigne contre les contraintes qui entravent sa liberté d'agir et menacent son autonomie : « Oui ! Ça m'a...euh...à un certain moment ? Je voulais, je voulais arrêter le stage et dire ...euh...j'aimerais bien avoir MES classes et là j'aurai la liberté de travailler, d'agir comme il faut, pas comme je veux parce que...euh... mais comme il faut. Ça m'a découragée. Ça m'a découragée énormément. On était sous pression, on était obligé de suivre certaines pratiques qui ne convenaient pas...euh ! ».Elle ajoute : « parce qu'on devait travailler, on devait suivre la méthode de l'enseignante, on n'avait pas le choix, on n'avait pas cette liberté de ...euh...de se détacher du manuel scolaire ».

A ce propos, bon nombre de stagiaires souhaitent que le professeur d'application leur permette de vivre pleinement leur expérience et ce, en mettant en application les démarches pédagogiques et didactiques acquises dans les milieux de formation initiale. Dans leurs commentaires certaines stagiaires ont le sentiment d'être considérées comme des "élèves" et non pas comme de jeunes collègues qui peuvent se distinguer en apportant leur touche personnelle aux enseignements donnés. Cette situation est importante car le stage est l'occasion pour le futur enseignant d'adopter une identité professionnelle singulière.

Aussi, le sentiment de qualification (être compétent) est bien évidemment alimenté par les évaluations positives du professeur d'application. Cependant, le sentiment d'incompétence ressenti au cours de la première expérience peut disparaître ou du moins s'atténuer. Si les stagiaires perçoivent les critiques de leur enseignante formatrice comme un rejet de leur personne, elles seront marquées négativement. C'est le cas de la stagiaire S4 qui regrette son échec en déclarant : *« Ma séance de compréhension de l'écrit ici, elle est ratée. C'est ce que la maîtresse d'application m'a dit, à chaque fois que je la présente elle est ratée : « tu l'as ratée, tu l'as ratée ! ». Donc, ici, c'est la même chose je l'ai ratée, la compréhension de l'écrit ne se fait pas en une demie heure ou bien vingt minutes, elle peut se faire jusqu'à deux heures...euh ! »*. C'est à ce moment précis que la stagiaire doit se poser la question sur les causes de son échec.

Cette enseignante stagiaire a entamé sa séance de compréhension de l'écrit avec l'idée qu'elle ne la réussira pas comme la séance précédente. Nous nous demandons comment le professeur d'application a réagi face au premier échec de cette stagiaire ? Quelles stratégies de formation a-t-elle adopté à son égard ? A-t-elle permis à cette stagiaire d'expliquer les raisons de son échec ou elle s'est contentée d'une simple appréciation négative ?

Le professeur d'application prévoit, en général, une discussion après le cours pour aider le stagiaire à se remettre en cause. Il ne devrait pas être un censeur mais plutôt une personne qui aide à réfléchir, non un conseiller/conseilleuse qui contrôle et prescrit sans s'adapter à la situation vécue. Le professeur d'application est tenu d'avoir, vis-à-

vis de l'enseignant stagiaire, une attitude permissive (l'autoriser à adopter des postures pédagogiques qu'on ne partage pas) car la permissivité ouvre la possibilité au débutant de se forger une identité professionnelle qui soit vraiment la sienne. Mais faut-il encore que le professeur d'application soit formé dans ce sens.

➤ **Exploitation du manuel scolaire**

Utilisé par les enseignants et les élèves comme une base de connaissances, comme un réservoir de documents et d'exercices, le manuel scolaire constitue le principal support dans le processus d'enseignement-apprentissage en langues étrangères. Cependant, pour un futur enseignant qui veut développer son "soi professionnel", la prescription de suivre le manuel scolaire, peut parfois freiner ce développement.

Citons l'exemple de cette enseignante stagiaire qui, par obéissance à son professeur d'application, se trouve contrainte de reprendre le questionnaire proposé dans le manuel scolaire au moment de l'exploitation du support textuel. Cette contrainte limite sa liberté de formulation des questions en fonction de la situation d'apprentissage. Ce qui l'empêche de développer sa compétence à communiquer avec les élèves et menace l'amorce de son identité professionnelle en tant qu'enseignante. Le témoignage de l'enseignante stagiaire S3 est éloquent : *« Euh ! limite, ça me décourageait pour aller enseigner, parce que, euh... j'étais tout le temps, on était tout le temps obligé de suivre certaines directives et tout, je ne faisais pas... euh...je ne travaillais pas, je ne dirais pas comme il faut, mais euh ! C'est un travail superficiel, j'étais là, à travailler, suivre le manuel, poser les questions, et...euh...même par rapport à ce qu'on a fait ici...euh ! ».*

Cette stagiaire fait allusion à la nécessité d'articuler les savoirs théoriques, acquis en formation initiale et les savoir-faire pratiques à développer sur le terrain. Selon la même stagiaire, la réalité du terrain ne lui a pas offert une opportunité pour innover et être créative. Dans cet extrait, elle évoque avec regret les répercussions négatives du poids des prescriptions sur la construction de son moi professionnel : *« Voilà comme si je ne servais à rien, je ne leur ai pas apporté quelque chose de nouveau...J'étais frustrée, j'étais frustrée, j'ai été déçue, parce que je voulais, je voulais pas entendre ce*

genre de remarques...euh...« madame c'est écrit, madame...». Même quand ils posent la question : « madame ! C'est le retenons du livre ? ». Je dis : « oui ! ». Euh...bon ! Ils suivent même pas avec moi...euh...directement ils entament l'écriture qu'ils suivent par rapport au livre et ne suivent pas avec moi. Euh ! Ça, ça reste...euh ! D'où, il faut... c'est bien de changer les choses, et d'apporter sa touche et de dire voilà, je sers à quelque chose. Même par rapport à la confiance, à mon estime...euh ! Voilà, ça m'encourage à encore aller encore plus loin...».

Il est clair que cette stagiaire perçoit le recours au manuel scolaire comme le signe d'un manque d'engagement dans le travail ou "d'une paresse professionnelle" parce que les contenus d'apprentissage sont déterminés par avance. Cette phrase prononcée par la même stagiaire est très significative : *« Je ne servais à rien. Je ne faisais que redire et dire ce qui était dans le livre ».*

2.4. La gestion du stress

Durant le stage, l'obligation de se mettre en scène face aux élèves, d'affronter un public, vient casser subitement le rythme installé depuis des années où l'élève recevait le savoir transmis par l'enseignant. Cette nouvelle situation peut causer toute sorte d'émotions (peur de l'échec, stress, angoisse, timidité...) que les stagiaires doivent gérer en accomplissant leurs tâches. Des tensions résultant du contact entre un contexte encore méconnu et les représentations personnelles du futur enseignant. Ces éléments de tension relèvent de diverses sources : l'interaction avec les élèves, la relation avec les collègues et le personnel administratif, les tensions générées par l'écart entre ses connaissances disciplinaires et la réalité du terrain, etc.

Pour dépasser ces tensions, tout se fonde sur la confiance en soi et les représentations qu'on peut construire de nos élèves. La stagiaire S4 dévoile les raisons qui justifient la peur qu'elle a ressentie à affronter la classe, "cette classe plus précisément".

Pour l'enseignante stagiaire S4, ce groupe semble voir un bon niveau. L'esprit nourri par cette croyance, elle est déstabilisée dès le début de la séance et a perdu confiance en elle : *« J'ai pas pu maîtriser la classe, dû au stress, même...euh... C'est dû au stress. Voilà ! j'arrive pas à maîtriser cette classe surtout, la 4^{ème} année. J'ai un*

problème avec eux....Il y a des éléments forts, très forts même ». Cette stagiaire était mal à l'aise au point où elle a perdu ses moyens : « Voilà ! Dû au stress, j'ai pas bien prononcé le mot. Dû au stress aussi ». Plus loin elle ajoute : « je voulais pleurer, madame, en pleine explication ...oui !J'étais stressée, je ne savais même pas quoi faire, j'étais perdue, mon seul but c'était finir la séance et partir, c'est tout ! ».

En analysant ces propos, nous comprenons que S4, a sous estimé ses capacités à comparer aux représentations qu'elle s'est construites sur le niveau de ce groupe d'élèves : la représentation que cette stagiaire avait sur le niveau des élèves, a un impact indéniable sur sa conduite car si elle n'avait pas pensé que ces élèves avaient un bon niveau, elle aurait mené sa séance plus sérieusement.

A ce sujet, l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail, définit le stress comme « *survenant lorsqu'il y a un déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes imposées par son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face* ». (Marie-Thérèse Giorgio, 2019). Dans d'autres circonstances, la gestion du stress peut entraîner certaines attitudes susceptibles de freiner l'acte pédagogique. C'est le cas de l'enseignante stagiaire S3 qui réagit aux tentatives d'intervention des élèves par d'incessants "Chut". En effet, face à l'engouement d'un groupe d'élèves motivés qui anticipe sur les réponses des questions proposées dans le manuel scolaire, d'un côté, et d'un autre côté la non connaissance des noms des élèves, l'enseignante stagiaire n'a trouvé aucun moyen pour apaiser l'atmosphère de la classe qu'en disant "Chut". Sa volonté de calmer les élèves se transforme en un véritable moyen d'inhibition : en cherchant à instaurer le calme, la stagiaire S3 posait des questions suivies systématiquement par un "Chut". Ce qui brimait toute motivation chez les élèves. La stagiaire S3 explique sa réaction par ces propos : « *Ils commençaient à dire madame ! Madame ! Même par rapport au "Chut", il y avait des...euh...Je ne connaissais pas vraiment, tous les prénoms et les noms des élèves. Donc, dès qu'il y a quelqu'un qui parle, je disais "Chut". Au lieu, par exemple, de l'interpeller par son prénom ou...euh...je faisais même ce geste ((claquement des doigts)). Pour essayer de...euh... parce qu'il y avait...euh ! Quand un élève répondait, pour ne pas le perturber, je faisais ça ((claquement des doigts)), parce que les élèves*

aussi veulent répondre oralement. Ils veulent... euh ! C'est tout le monde qui veut répondre, tous à la fois, ils veulent tous passer bien évidemment, même s'ils n'ont pas compris que, il faut laisser la chance même aux autres pour répondre ».

En visualisant son activité, cette stagiaire prend conscience de l'impact des conditions organisationnelles de la situation pédagogique sur l'attitude et le comportement de l'enseignant : l'engouement des élèves, la non connaissance de noms des élèves, le stress provoqué par le désir de pouvoir bien réaliser les objectifs de la séance ont fait en sorte que la stagiaire recours au mot "Chut" comme un moyen de gestion des prises de parole. Cette situation peut être illustrée en rappelant le postulat de Doyle et Ponder « *En classe, ce n'est pas le maître qui contrôle la situation, c'est la situation qui contrôle le maître* » (cité par Crahay, 1989)

2.5. La gestion du groupe classe

Au seuil de sa première classe, l'enseignant stagiaire découvre que "le métier" n'est pas facile, que le savoir disciplinaire ne suffit pas pour enseigner. En effet, pour nos enseignantes stagiaires "maîtriser les élèves" semble tout aussi important que "maîtriser la matière à enseigner". La gestion du groupe classe apparaît donc, dans leurs discours comme la compétence la plus importante et vient parfois en tête de leurs préoccupations.

Pour la plupart d'entre elles, la relation aux élèves est vécue comme un combat infini. Ainsi, pour l'enseignante stagiaire S4, affronter ce groupe d'élèves exige la mise en place d'un mécanisme de défense qui passe souvent par la voix. Cette stagiaire pense qu'elle n'a pas réussi la séance de compréhension de l'écrit à cause de son incapacité à gérer le groupe classe. Elle ignore qu'afin de résoudre les problèmes de discipline, les enseignants efficaces recourent à des signaux non verbaux et non obstruant (gestes, contact direct des yeux, proximité), c'est-à-dire des moyens qui ne brisent pas la progression de l'activité d'apprentissage poursuivie en classe.

Nous avons constaté également que lors de leur première expérience sur le terrain, ces enseignantes stagiaires se fixent comme priorité le maintien de l'ordre en classe au détriment de la qualité du travail pédagogique à mener avec les élèves. C'est toujours

le cas de la stagiaire S4 qui réalise qu'elle n'avance pas dans l'acte pédagogique puisqu'elle rencontre des difficultés à gérer les élèves qu'elle considère comme indisciplinés, non investis dans leurs apprentissages. Certains pédagogues affirment, à ce sujet, que quand on met les élèves au travail dès leur entrée en classe, *« l'implication individuelle de chacun dans ses tâches attractives et graduées peut limiter progressivement l'agitation collective. Ainsi, l'ordre en classe peut être la résultante du travail et non son préalable »*. (Gelin, Rayou et Ria, 2007, p. 46).

Par ailleurs, les stagiaires qui réussissent à s'imposer au groupe et qui parviennent à réaliser les objectifs d'apprentissage prévus sont plus confiantes en elles-mêmes. Le témoignage de S3 est très révélateur de cette confiance en soi qui naît chez le futur enseignant après avoir réussi à imposer l'ordre en classe : *« Euh ! J'étais un peu perturbée, j'écrivais un peu vite, je ne me retournais pas parfois. J'entendais parfois des élèves qui disaient... euh... il y avait des élèves qui ont déjà écrit bien avant moi, il y avait des élèves qui ne suivaient même pas avec moi, il y avait des élèves qui me disaient pourquoi vous écrivez au tableau puisque ça a sonné, puisque il y a la définition dans le livre. Malgré ça j'ai, j'ai comme même réussi à les garder en classe malgré que ça a sonné surtout que c'est la fin de journée, c'était trois heures et demie...euh... 15h30 ou 16h30. Donc, ils sont souvent pressés de sortir. Bon, ils sont assis, ils ont même continué à écrire...euh ! »*.

Cette stagiaire est très contente d'avoir gardé les élèves quelques minutes en classe après le retentissement de la sonnerie annonçant la fin de la séance. Ce geste intensifie son estime de soi et lui procure un sentiment d'autorité. Ce sentiment de réussite procuré par la bonne gestion du groupe classe est indispensable à la construction de l'identité professionnelle chez cette enseignante stagiaire.

Par contre, la stagiaire S4 reconnaît que la gestion du groupe classe reste problématique pour son cas : *« Voilà ! Surtout, madame, c'est dû au bruit surtout, je n'arrive pas à les calmer. J'arrive pas à les maîtriser. Ils sont tout le temps comme ça avec moi. ((Dans la vidéo, la stagiaire lance un cri hystérique pour calmer les élèves)) »*. Ne développant aucune stratégie pour imposer l'ordre en classe, cette enseignante stagiaire se contente de lancer des cris parfois nerveux qui n'ont fait

qu'aggraver encore la situation. Elle déclare plus loin : *« Oui ! J'étais stressée, je ne savais même pas quoi faire, j'étais perdue, mon seul but, c'était finir la séance et partir, c'est tout ! »*. S4 se focalise davantage sur son incapacité à gérer ce groupe d'élèves et ne fait aucun effort pour développer des stratégies lui permettant de mieux gérer le groupe classe. Il est clair que cette compétence se construit, se développe dans la pratique, elle n'est jamais acquise définitivement puisque personne ne peut prévoir la réaction du groupe classe.

2.6. La gestion du temps

En ce qui concerne la gestion du temps, les préoccupations des enseignantes stagiaires sont davantage centrées sur le court terme. Ainsi, nous relevons une certaine " fixation sur la montre" dans la séance menée par la stagiaire S5 qui a fait défiler le contenu de sa fiche pédagogique, et a fini la séance en exploitant le temps qui reste en faisant lire le texte par les élèves : *« Au fait, il me restait un petit peu trop de temps. J'ai fait un petit peu trop vite peut-être. Après, je, je ne savais pas quoi faire, alors, j'ai fait passer les élèves pour lire mais...euh...c'est, enfin, j'étais gênée...euh ! Oui ! Pour combler le vide. C'est vraiment difficile quand on a un vide dans une séance. Déjà, les élèves, on le remarque qu'ils sont vite distraits et nous-mêmes, on est un petit peu perdu »*.

De son côté, l'enseignante stagiaire S1 met explicitement en ces mots sa « préoccupation temporelle » lors des entretiens : *« je pense que je suis allée vite dans l'exploitation du texte. Pour poser des questions, etc. Je n'ai pas pris suffisamment de temps pour...pour exploiter le texte. Il y avait aussi la contrainte du temps, je devais finir. C'est ce qu'il y a...euh ! »*. Et elle ajoute dans le même contexte : *« Je pense que je suis allée vite dans l'exploitation du texte. On a pas, on a pas... vraiment approfondi dans l'explication, dans les réponses. Eh ! Je vous ai dit, c'est la contrainte du temps. Il fallait que je finisse dans une heure, donc...euh ! »*. Cette même stagiaire éprouve la forte contrainte de la temporalité sur son activité. L'anticipation est alors nécessaire pour ne pas perdre de temps et ainsi maintenir ainsi la classe en vie.

Dans ce but, certaines enseignantes stagiaires développent des stratégies pour combler le temps restant de la séance : la lecture magistrale du texte est préconisée par la stagiaire S5 qui tente de varier les stratégies de gestion de la classe en fonction de l'évolution du temps didactique car, comme elle le sait, la lecture expressive est limitée dans le temps. *« Je leur demande de faire une lecture. Faire passer quelques élèves pour lire. C'est ce que je fais, mais au moment de leur dire on va lire, je leur dis : « on a lecture entraînement ». C'est vrai qu'ils ont l'habitude d'avoir lecture entraînement comme séance à part, ça les a perturbés peut-être, je ne sais pas. Après, avant ça, j'ai fait d'abord une récapitulation des caractéristiques de la lettre. En fait, j'ai tout fait, j'ai fait tout ça pour vraiment combler les dix dernières minutes qui me restent, et j'étais pas vraiment à l'aise avec ça. Voilà ! ».*

Ainsi, nous avons constaté que les moments qui marquent la fin de la séance (synthèse, activité de prolongement de la séance, etc.) sont souvent négligés faute de temps. Certaines stagiaires se contentent de reproduire la trace écrite à la fin du cours dans le bruit et la précipitation.

Nous constatons également que les commentaires des enseignantes stagiaires concernant la gestion du temps ne s'inscrivent pas dans « le temps didactique » (Chevallard, 1985/1991), le temps consacré aux savoirs et à leur construction, mais elles se préoccupent du temps chronologique, du temps qui passe, du temps de la régulation du rythme de travail des élèves. Cela veut dire que la primauté est accordée au savoir au détriment de l'apprenant qui est un acteur important dans la construction du savoir.

2.7. La gestion de l'espace

Se rapprocher de certains, se diriger vers d'autres, tisser des liens naturels avec ses interlocuteurs sont des indicateurs d'une situation de communication authentique et animée. Toutefois, l'occupation de l'espace de la classe est un paramètre qui n'a pas suscité l'intérêt de nos stagiaires bien qu'il soit un élément très important dans l'acte pédagogique.

En passant entre les rangs, l'enseignante stagiaire S5 se donne le moyen de contrôler, voire d'évaluer le travail des élèves. C'est une manière d'organiser le travail individuel en identifiant les élèves en difficulté et les aider à agir pour réaliser l'activité. En réalité, la position de cette stagiaire lui permet de créer une relation de confiance avec les élèves. Ce qui lui donne, sans aucun doute, la possibilité de développer ses compétences professionnelles. Ainsi, affirme-t-elle : *« Là, je passe un petit peu entre les tables pour vérifier que tout va bien, que tout le monde écrit. Là, c'est vrai que les élèves ont tendance à beaucoup m'appeler, à demander des explications. Il faut toujours répéter, on répète jamais assez...euh ! »*.

La stagiaire S1, quant à elle, reconnaît ne pas avoir bien exploité l'espace classe : *« Oui ! C'est vrai. Je vous ai parlé de la posture. Je vous ai dit que je devais me déplacer encore plus pour me rapprocher des élèves, les aider, les assister »*.

L'observation des séances enregistrées en classe montre que ces enseignantes stagiaires ont choisi une disposition traditionnelle qui permet de mieux maîtriser le groupe classe (l'enseignant se place à l'avant de la classe et à l'opposé de la porte d'entrée, face à lui les élèves en position frontale). Aussi, les mouvements de ces enseignantes stagiaires sont, dans l'ensemble, des mouvements horizontaux et en profondeur (vers le fond de la classe).

En guise de synthèse, nous dirons que l'analyse des données recueillies des entretiens d'auto confrontation converge vers les résultats de l'enquête par questionnaire dans la mesure où ces enseignantes stagiaires sont plus préoccupées par le contenu à enseigner que par les élèves à qui ces contenus sont destinés. En effet, le centre d'intérêt de ce groupe de stagiaires se situe dans la tentative d'appliquer à la lettre les directives transmises sur le terrain (manuel scolaire, consignes du professeur d'application, etc.). Ce qui ne les aide pas à faire face à des situations pédagogiques concrètes et imprévues où le "soi professionnel" est constamment impliqué. Ainsi, ces stagiaires inscrivent leurs actions dans l'imitation du professeur d'application sans s'adapter à la situation dans laquelle elles se trouvent.

Dans ce contexte, nous avons remarqué que ces enseignantes stagiaires ont du mal à s'impliquer dans ce qu'elles font, qu'elles ne s'interrogent pas vraiment sur ce qu'elles réalisent en termes de progression. Nous avons constaté à cet égard quelques exemples de *rituels* d'enseignement-apprentissage dans lesquels l'important c'est l'observation du rituel lui-même que la construction du savoir de manière collaborative avec les élèves.

Au cours de ces entretiens, nous avons noté le niveau d'inconfort vécu par ces enseignantes stagiaires, notamment en matière de gestion des interactions avec les élèves pour la construction du sens à partir du support textuel abordé en classe ainsi en matière de gestion des relations aux élèves. Les difficultés rencontrées en classe altèrent l'image idéalisée du métier d'enseignant que les stagiaires se sont construite et les amènent à réorganiser leurs représentations et à questionner leur future activité professionnelle. Il demeure que le fait de vivre une situation, de la commenter, d'en analyser les effets positifs et/ou négatifs, leur permet de mieux en comprendre la portée sur les élèves.

Bien que les stagiaires soient en mesure, d'une part, d'identifier bon nombre d'éléments de leur réussite (sélection du matériel approprié, contrôle de la programmation, réactions des élèves) et d'autre part, de repérer les insuffisances qui menacent leur activité : gestion de la discipline, formulation des consignes, encouragement des interactions, cependant, ces stagiaires n'ont pas encore développé une posture réflexive quant à leur activité enseignante. En effet, l'analyse des entretiens d'auto confrontation fait le plus souvent état d'absence des savoirs théoriques dans les commentaires de ce groupe de stagiaires pour parler de leur pratique. Ce qui dénote un manque de maturité professionnelle qui pourrait être développée grâce à l'intégration des pratiques réflexives dans les plans de formation.

3. Analyse des synopsis des séances filmées

Dans un premier temps, nous procéderons à l'analyse du synopsis propre à chaque enseignante stagiaire (cf. Annexe15) : le descriptif des actions permet de repérer les moments forts des interactions verbales entre enseignante stagiaire et élèves, et de mesurer ainsi les compétences professionnelles développées en interaction avec le milieu.

En second lieu, nous étudierons les données quantitatives, recueillies en temps cumulés du temps de l'activité, de la topogenèse, la chronogenèse et la mésogenèse de chaque enseignante stagiaire. En effet, l'analyse des séquences filmées selon les critères du triplet de genèse, nous permettra de repérer les compétences professionnelles que les enseignantes stagiaires développent en classe.

3.1. Présentation des synopsis des séances filmées

3.1.1. Synopsis de la séance réalisée par S1

Debout derrière le bureau, l'enseignante stagiaire fait face au groupe/classe au moment où un élève écrit au tableau les informations relatives à la séance (intitulé du projet, séquence, séance et page du texte support). Sollicitée d'abord par un élève à propos de la signification d'un signe qui apparaît dans le titre du support à lire, la stagiaire S1 explique que H1N1 est l'appellation (scientifique) du virus de la grippe. Cette stagiaire commence son activité de compréhension de l'écrit par une série de questions conçues spécialement pour accompagner les élèves dans la formulation des hypothèses de sens en se référant aux éléments du para texte : elle demande aux élèves de décrire l'image du texte. Les élèves repèrent le titre, la source du texte et recopient ces informations sur leurs cahiers. Puis, S1 invite les élèves à formuler des hypothèses de sens : *« d'après les éléments du para texte, de quoi parle le texte ? »*. Dans un échange très vif, six élèves prennent la parole pour émettre quelques propositions que la stagiaire S1 note au fur et à mesure au tableau.

L'exploitation effective du texte commence par une lecture silencieuse et le repérage du champ lexical du mot 'grippe'. En effet, l'enseignante stagiaire S1 donne une

consigne et l'explique : « *Vous lisez le texte et vous soulignez les mots, tous les mots, verbes, ou noms ou adjectifs, tous les mots qui se rapportent au nom 'grippe'* ».

Trois élèves répondent successivement à cette sollicitation et réussissent à relever les mots appartenant au champ lexical du mot 'grippe'. La stagiaire S1 entame alors l'exploitation du texte par la question : « *De quoi parle alors le texte ?* ». Pour répondre à cette sollicitation, une première tentative est faite par l'élève E2 : « *Pour éviter d'être malade* ». Mais cette réponse ne semble pas satisfaire la stagiaire qui interroge un autre élève. L'élève E5 réplique : « *Le texte donne des conseils pour éviter de tomber malade par la grippe et quoi faire quand on est déjà malade* ». Après avoir validé cette réponse, l'enseignante stagiaire enchaîne avec l'identification des paramètres de la situation de communication qu'elle récapitule dans un tableau et demande aux élèves de le recopier sur leurs cahiers. Elle vérifie si les élèves ont recopié le tableau récapitulatif. Et en guise d'extension à cette phase de compréhension du texte, S1 pose la question « *Quels conseils peux-tu donner à ton camarade malade ?* ».

Dans une ambiance très animée, elle reçoit une multitude de réponses satisfaisantes : l'élève E6 répond « *couvre-toi la bouche et le nez avec un mouchoir jetable lorsque tu tousses ou tu éternues* », puis l'élève E4 propose : « *jette les mouchoirs à la poubelle immédiatement après utilisation* », et enfin l'élève E2 ajoute : « *évite de toucher le nez ou la bouche si tu n'étais pas malade* ».

Profitant de l'engouement des élèves, la stagiaire ouvre une parenthèse sur un point de langue très important dans ce type de texte : « *Vous avez des tirets dans le texte, qu'est ce qu'ils annoncent ?* ». Les élèves répondent « *des conseils, des règles* ». Cependant, la stagiaire S1 se contente de cette réponse sans faire allusion au rôle des tirets dans le texte prescriptif et reprend l'exploitation du texte en interrogeant les élèves sur les signes, les symptômes de cette maladie, les précautions à prendre pour l'éviter, mais aussi les mesures nécessaires à prendre en cas d'apparition de symptômes. S1 approuve les réponses proposées par les intervenants et profite de cet échange très vivant pour rappeler les élèves à l'ordre.

Après avoir récapitulé le contenu du texte, la stagiaire aborde les temps verbaux utilisés dans ce type textuel. A la réponse donnée par l'élève E4 : « *le présent de l'impératif* », elle demande une justification de l'emploi de ce mode temporel. Cela la conduit à une synthèse sur le texte prescriptif qu'elle note au tableau en demandant aux élèves de la recopier sur leurs cahiers en guise de trace écrite.

Pour finir cette séance, la stagiaire prévoit une consigne de production. Elle demande à un élève de lire et d'expliquer à ses camarades la consigne. Elle accorde un moment de réflexion aux élèves, puis corrige de près les travaux de quelques-uns et termine sa séance par la lecture individuelle d'une dizaine de productions. Cela lui donne l'opportunité d'apprécier le travail des élèves en corrigeant oralement leurs erreurs.

3.1.2. Synopsis de la séance réalisée par S2

Fixant du regard un élève dissipé, l'enseignante stagiaire S2 tente d'abord d'instaurer l'ordre dans la classe avant d'entamer l'activité de compréhension de l'écrit. Pour mieux capter l'attention de ces élèves qui semblent un peu perturbés, elle pose deux questions pour savoir s'ils avaient des animaux domestiques et quel genre d'animal ont-ils à la maison. Des réponses variées et multiples témoignent d'un remarquable l'éveil de l'intérêt maquant le début de cette séance.

Debout, derrière le bureau, l'enseignante stagiaire invite les élèves à observer le texte à la page 99 du manuel scolaire et d'identifier les éléments du para texte à travers une question formulée d'une manière ambiguë : « *Vous allez observer bien le support et vous me dites qu'est-ce que c'est, ce support, sa présentation, alors c'est quoi ?* ». La mauvaise formulation de cette question a engendré des réponses très divergentes témoignant du faible degré de compréhension de la question posée. La stagiaire S2 poursuit son « *bombardement interrogatif* » à l'adresse des élèves (Astolfi, 1996; Maulini, 2005) pour les amener à repérer l'image du texte en repérant l'auteur, le titre, la source et les illustrations qui accompagnent le texte.

Dans l'intention d'aider les élèves à formuler les hypothèses de sens, la stagiaire part du premier constat fait au moment du repérage des éléments du para texte et propose une assertion que les élèves sont censés compléter : « *Vous m'avez dit tout à l'heure*

*que l'image comporte un oiseau, donc le texte portera sur...». Les élèves répondent par « l'oiseau ». La stagiaire S2 ajoute une information « qui s'appelle le rossignol ». Puis, elle écrit le titre du texte au tableau et demande aux élèves de formuler des hypothèses de sens en leur posant la question : « *Le chant du rossignol, à votre avis, de quoi parle le texte, le thème ?* ».*

L'élève E5 répond à la sollicitation de l'enseignante stagiaire en faisant référence au genre textuel « une légende » mais cette réponse ne semble pas satisfaire l'enseignante stagiaire qui remet en cause la réponse de l'élève et lui reproche d'avoir lu le texte : « *Comment tu as su que c'est une légende ? J'ai dit avant de lire le texte, on n'a pas encore lu le texte. Hein, de quoi parle le texte ?* ». Cette réaction risque d'inhiber toute volonté de participation des élèves.

La stagiaire réagit de la même manière à la réponse donnée par un autre élève. L'élève E6 réplique que le texte parle « *d'un oiseau qui est coincé dans les vignes* ». Il explique qu'il s'est appuyé sur l'illustration qui accompagne le texte pour formuler cette hypothèse. D'autres élèves interviennent en formulant d'autres hypothèses de sens que la stagiaire S2 note au tableau. A ce moment précis, un élève prend la parole pour demander à l'enseignante stagiaire le sens du mot 'vrille'.

Déstabilisée par cette question, qui vient interrompre son plan préétabli, la stagiaire use d'une stratégie d'évitement en renvoyant l'élève au texte : « *quand on lira le texte on le découvrira* ». Puis, elle invite les élèves à lire silencieusement le texte sans donner de consigne.

Après la lecture silencieuse et dans le but d'identifier les paramètres de la situation de communication, la stagiaire S2 pose une série de questions souvent formulées de manière ambiguë entraînant ainsi des réponses très divergentes. Citons à titre d'exemple la question sur la source du support : « *les vrilles de la vigne d'après Collette c'est... comment on appelle ça ?* ».

L'enseignante stagiaire met à profit l'échange menant au traitement approfondi du texte pour relancer la question posée par l'élève E4 en début de la séance et à laquelle elle n'avait pas de réponse puisqu'elle a confirmé, lors des entretiens d'auto

confrontation, qu'elle ignorait le sens du mot 'vrille'. C'est ainsi qu'elle invite les élèves à relire le texte pour trouver le sens de ce mot. Elle les guide avec quelques questions susceptibles de les aider dans leur recherche du sens du mot 'vrille' « *Alors, la vigne donne quel fruit ?* ». Elle reformule les réponses proposées par les élèves pour expliquer ce mot puis reprend la compréhension approfondie du texte en demandant aux élèves s'ils savent pourquoi le rossignol chante la nuit, d'après cette légende. A cette question l'élève E2 répond : « *quand il avait commencé à chanter la nuit, c'est quand il était coincé qu'il a, avait juré de chanter la nuit pour rester éveillé jusqu'à la fin de la nuit* ».

La stagiaire enchaîne en interrogeant les élèves sur les temps verbaux employés dans ce texte. Une certaine confusion entre l'impératif et l'imparfait marque les réponses des élèves. Pour lever l'ambiguïté, S2 vérifie les pré-requis des élèves quant à l'emploi de l'impératif « *Qu'est-ce qu'on a dit à propos de l'impératif ?* ». L'élève E7 répond que c'est le mode utilisé « *quand on donne un conseil* ». Non satisfaite de cette réponse, l'enseignante stagiaire cherche ce qui caractérise ce mode sur le plan morphologique mais elle n'exprime pas clairement cela dans la question qu'elle pose : « *Qu'est-ce qu'il n'a pas l'impératif ?* ». Question à laquelle elle répond elle-même : « *Il n'y a pas le pronom personnel* ». Ce repérage des points de langue n'a pas été suivi d'une explication susceptible de montrer la valeur de l'emploi de l'imparfait et du passé simple dans la légende.

La stagiaire demande alors à un élève, qu'elle a désigné elle-même, de résumer le contenu du texte. L'élève E5 a réussi à reformuler le contenu du texte. Etant rassurée que les élèves ont bien saisi le sens global du texte, elle demande au collectif classe de valider les propositions qui ont été émises en début de la séance. La vérification des hypothèses de sens marque un autre moment d'interaction où les élèves font preuve d'une grande coopération.

La dernière étape de cette activité est la trace écrite. Les élèves recopient le tableau récapitulatif de la situation de communication dans une ambiance plutôt conviviale marquée par un peu d'humour quand S2 adresse une remarque à un élève qui chantait : « *Apparemment, il y a un rossignol (à la) en classe et je ne sais pas !* ».

3.1.3. Synopsis de la séance réalisée par S3

Au moyen d'une série de questions bien formulées, la stagiaire commence par attirer l'attention des élèves sur l'image du texte : elle les invite, en premier lieu, à décrire la typographie du texte en repérant le titre, la source, le nombre de paragraphes. Ensuite, elle les aide à décrire l'illustration qui accompagne le texte « *Qui peut me décrire qu'est ce qu'il y a sur cette illustration ?* ». Les élèves proposent plusieurs réponses les unes aussi intéressantes que les autres. L'élève E4 énumère les objets qui apparaissent sur l'image : « *madame, je vois une maison, des avions, des bombes* » alors que E1 propose une description plus élaborée : « *des avions qui lâchent des missiles et une ville en feu, des arbres et une chaussure* ».

La stagiaire S3 invite les élèves à formuler des hypothèses de sens : « *d'après le titre, la source et l'image, de quoi va-t-on parler dans ce texte ?* ». Elle note au tableau les différentes hypothèses émises par les élèves et leur demande de lire silencieusement le texte avec comme consigne de souligner les dates, les lieux et les personnages. Après la lecture, S3 vérifie les hypothèses de sens avec les élèves et aborde les différents constituants du récit. C'est ainsi que les élèves repèrent le cadre spatio-temporel du récit, les personnages principaux et les personnages secondaires.

À l'aide du questionnaire proposé dans le manuel scolaire, l'enseignante stagiaire vérifie la compréhension du texte en interrogeant les élèves sur l'événement que les villageois fêtent : « *comment les moudjahidines ont été accueillis par les villageois ?* », « *par quel événement la fête est-elle interrompue ?* ». Dans un jeu de questions/réponses très vivant, et à ce moment précis de l'interaction verbale, la stagiaire S3 invite un élève à dire ce qu'il a compris de l'expression « *les soldats de l'armée ennemie avançaient à pas feutrés* ». Celui-ci réplique : « *très doucement, sans faire de bruit* ». Alors, S3 explique le sens de cette expression en usant d'un exemple tiré du vécu des élèves : « *On dit, à pas feutrés, comme un feutre parce que c'est pointu, quand on marche sur la pointe des pieds* ».

Par ailleurs, en cherchant à connaître le nombre de victimes causées par ce massacre, la stagiaire ne manque pas de rappeler à l'ordre un élève qui n'arrive pas à bien

formuler sa réponse : « *oui, tu formes une phrase, le combat a causé 174 victimes, répète* ». Cette remarque montre le souci que cette enseignante stagiaire a pour la correction de la langue. Par ailleurs, S3 aborde les points de langue propre à ce type textuel tel que les temps verbaux du récit en expliquant la valeur propre à chaque temps : « *le passé simple c'est pour les actions brèves, les actions courtes et l'imparfait pour les actions longues* ». La stagiaire S3 a travaillé également le champ lexical du mot 'guerre' ainsi que les mots de la même famille que 'libération' pour enrichir le vocabulaire des élèves. En guise de synthèse, elle demande aux élèves de repérer la structure du récit en dégagant le schéma narratif : la situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale. Puis, elle définit le récit historique et demande aux élèves d'en prendre note.

La description de cette séance a permis de voir une enseignante stagiaire très attentive à ce que tous les élèves participent et s'investissent dans leurs apprentissages. Elle n'a pas hésité à les interroger et à leur accorder un certain temps de réponse, elle a traité de manière positive leurs erreurs, s'est assurée à chaque fois qu'ils ont bien compris les consignes, s'est déplacée auprès d'eux pour superviser leur travail ou répondre à leurs sollicitations.

3.1.4. Synopsis de la séance réalisée par S4

Dans le bruit, l'enseignante stagiaire entame l'activité de compréhension de l'écrit en invitant les élèves à lire silencieusement le texte à la page 170 et à relever les lieux cités dans ce support. Après un moment, et sans avoir donné de suite à la consigne de lecture, la stagiaire S4 entame la phase d'identification du type textuel par la question : « *de quel type de texte s'agit-il ?* ». A cette question, les élèves répondent : « *il s'agit d'une lettre* » et relèvent les caractéristiques propres à la lettre : la date, le lieu, la formule d'ouverture, la formule de politesse et la signature de l'expéditeur.

Pour faire découvrir aux élèves les paramètres de la situation de communication, et à défaut de poser des questions, la stagiaire propose une série de phrases amorcées que les élèves complètent. A un moment donné de l'interaction, S4 interroge : « *Celui qui envoie (la lettre) est un... ?* ». L'élève E7 complète par « *l'expéditeur* ». « *A son ami,*

qui est... ? » ajoute l'enseignante stagiaire pour avoir la réponse de l'élève E4: « *le récepteur* ». Puis, elle aborde le point de langue relatif au choix des pronoms personnels en fonction du statut du destinataire de la lettre « *Cet émetteur s'adresse à son ami en utilisant quel pronom ?* ». Question formulée de manière incorrecte donne lieu à une mauvaise réponse. Après une autre tentative de reformulation de la question « *Il a employé le vous, le nous. En s'adressant à son ami, qu'est-ce qu'il a employé ?* », la stagiaire S4 obtient la bonne réponse de la part de l'élève E6: « *le tu, il l'a tutoyé* ».

L'enseignante stagiaire a tenté alors de mettre en correspondance les outils linguistiques relevés avec les actes de parole qui sont à l'origine de la mobilisation de ces faits de langue à savoir l'emploi du pronom personnel "vous" pour marquer une distance avec une personne qu'on ne connaît pas et l'emploi du pronom personnel "tu" pour tutoyer une personne qui nous est familière.

Dans le but de saisir le sens global de cette lettre et après avoir identifié le thème abordé, la stagiaire S4 interroge les élèves sur la comparaison faite par l'émetteur entre la Kabylie et la Normandie : « *On a comparé la Kabylie à une autre région, laquelle ?* ». Elle exploite au même moment un point de langue important à savoir les temps verbaux en posant la question : « *Quel est le temps utilisé dans ce texte ? Pourquoi ?* ». Les réponses proposées par le même élève étaient acceptables. E5 « *le présent, le passé simple, il parle des actions déjà passées, pour relater* », cependant la stagiaire S4 au lieu d'expliquer la valeur de chacun de ces temps employés dans le texte, elle préfère reprendre la compréhension approfondie avec une question formulée de manière très familière : « *Vous partagez la même opinion que Rachid ? Si c'est oui dites pourquoi, si c'est non dites pourquoi ?* ». Les réponses sont mitigées : « *Je pense que Rachid a raison puisqu'il a dit, madame, que tous les beaux lieux qu'il y a en Algérie sont mille fois plus beaux que celles [ceux] de la Normandie* », répond l'élève E4. La stagiaire valide la réponse sans attirer l'attention de l'élève sur l'erreur commise quant à l'accord de l'adjectif possessif 'ceux de la Normandie' au lieu de 'celles de la Normandie'. Un autre élève prend la parole pour exprimer son désaccord et l'élève E6 lui répond : « *Je ne suis pas d'accord car chaque pays a son charme* ».

Alors la stagiaire S4 enchaîne avec d'autres questions qui visent la déception de l'émetteur quand il a appris que son ami est parti visiter l'Europe.

Dans une tentative manquée d'explicitation de la visée argumentative de cette lettre, la stagiaire explique de nouveau les composantes de la lettre. Cette redondance risque d'ennuyer les élèves qui répondent de manière machinale aux questions posées précédemment par l'enseignante stagiaire. De fréquents retours en arrière sont enregistrés quand S4 s'arrête une autre fois sur les points de langue notamment les temps verbaux et les composantes de la lettre.

Confuse par son incapacité à instaurer le calme dans la classe, la stagiaire S4 fait lire la lettre par un élève. Elle demande une deuxième lecture sans aucune consigne. Ensuite, elle interroge les élèves sur le sens de l'expression prononcée par l'émetteur : « *Cela s'appelle du gaspillage* ». Les réponses données sont variées mais elles n'explicitent pas vraiment le sens de cette expression en tenant compte du contexte de la lettre. L'élève E4 répond en disant : « *il a gaspillé son argent* ». Dans le même sens, un autre élève E3 ajoute : « *il a jeté son argent par la fenêtre* ». Estimant les réponses non convaincantes, la stagiaire valide toutes les réponses données et demande une troisième puis une quatrième lecture de la lettre. Ces moments de lecture sont souvent interrompus pour poser des questions visant tantôt les points de langue, tantôt le contenu de la lettre. Après la troisième lecture, la stagiaire interroge les élèves sur la comparaison faite par l'émetteur de la lettre entre Boussaâda et la Normandie. N'ayant pas reçu de réponses elle demande alors une autre lecture du texte. Une quatrième lecture est faite par un autre élève, suivie de l'inventaire des lieux cités dans la lettre. Enfin, pour combler le temps mort, la stagiaire S4 termine sa séance par une cinquième, puis une sixième lecture de la lettre.

La description de cette séance a permis de voir, d'abord, que l'activité de cette stagiaire ne suit pas un ordre chronologique dans le temps didactique. S4 a rencontré des difficultés à organiser les différentes étapes de l'activité : on note de fréquents retours en arrière sur une question déjà traitée, ce qui peut être désagréable et peut anéantir la progression de l'activité. Ensuite, pour instaurer l'ordre en classe, l'enseignante stagiaire lance des cris nerveux. N'ayant pas de résultats satisfaisants,

elle fait lire les élèves, suspendant ainsi les interactions verbales au profit de la gestion de la discipline dans la classe. La séance débute plus ou moins dans le désordre, la stagiaire S4 hésite entre la découverte de l'objet d'étude (la lettre), l'annonce de la consigne et la gestion du groupe classe. Bref, cette stagiaire apparaît ici, dans un état déstabilisé ; elle se cherche notamment dans la gestion groupe classe et dans l'organisation de l'action didactique.

3.1.5. Synopsis de la séance réalisée par S5

Pour commencer, l'enseignante stagiaire demande aux élèves d'observer le texte afin de repérer sa particularité et d'identifier sa nature. Selon les élèves, il s'agit « *d'une lettre* ». Ensuite, elle leur demande de relever les caractéristiques propres à ce genre textuel grâce à l'analyse du para texte. C'est ainsi qu'ils relèvent les caractéristiques de la lettre à savoir : la date, le lieu, la formule de politesse, la formule de salutation et la signature.

Dans un deuxième temps, la stagiaire S5 passe à la description de l'image du texte à travers une série de questions puisées dans le manuel scolaire. Puis, elle demande aux élèves de faire une lecture silencieuse pour l'exploitation du texte : « *Allez, faites une lecture silencieuse du texte!* ». Une fois la lecture silencieuse terminée, elle invite l'un des élèves à lire à haute voix la lettre. La deuxième lecture est suivie de la phase d'identification de l'émetteur, le récepteur et l'objet de la lettre. D'autres questions visant une compréhension plus approfondie du support ont été posées : « *Que pense Rachid du voyage de son ami ?* ». A cette question, l'élève E7 répond « *madame, Rachid, il n'est pas d'accord avec son ami sur les voyages, c'est du gaspillage* ».

En abordant la lettre dans sa visée argumentative, l'enseignante stagiaire demande aux élèves « *Pourquoi Rachid a cité autant de villes ?* ». La réponse était peu élaborée. L'élève E7 : « *pour argumenter* ». A cette réponse, la stagiaire ajoute « *pour inciter son ami à revenir aux sources, découvrir son pays au lieu de voyager partout dans le monde, il argumente, il a choisi de citer plusieurs villes, des villes de l'Algérie pour inciter son ami à voyager* ».

Après avoir expliqué pourquoi Rachid compare la Kabylie à la Normandie, la stagiaire S5 interroge les élèves sur le sentiment exprimé par Rachid dans sa lettre. La réponse donnée par l'élève E1 « *le partage* », ne semble pas satisfaire la stagiaire qui invite les élèves à relire le dernier paragraphe de la lettre. Après une deuxième lecture de ce paragraphe, l'élève E6 répond : « *le bonheur* ». L'enseignante stagiaire saisit alors l'occasion pour donner plus d'explication : « *Voilà, il (l'ami à Rachid) est instable, c'est pour cela qu'il voyage beaucoup, il est tout le temps à la recherche du bonheur* ». Elle ne manque pas à faire un bref rappel sur l'emploi des registres de langue. A la fin de la séance, la stagiaire S5 récapitule le contenu de la lettre : les idées principales sont reformulées par les élèves avec l'aide de l'enseignante stagiaire, puis reprises dans un tableau récapitulatif.

Synthèse

Cette description détaillée des séances filmées a laissé apparaître certains points que nous rappelons ci-après :

➤ **L'attitude des enseignantes stagiaires**

Toutes les enseignantes stagiaires ont été contraintes de suivre la même démarche pour appréhender le texte étudié. Le manuel scolaire est leur guide favori pour le choix et l'exploitation des supports textuels mais également pour la reproduction des questionnaires qui les accompagnent. En effet, certaines stagiaires étaient très attachées au manuel scolaire au point où elles ont reproduit intégralement les questions proposées. On peut conclure que ces attitudes empêchent les enseignantes stagiaires de développer leurs compétences communicatives. De plus, ce conformisme aux prescriptions institutionnelles risque de les enfermer dans des carcans d'exigences contraignantes et les empêchent ainsi de développer leurs identités professionnelles.

➤ **L'activité lecture/compréhension**

Ce qui ressort de l'analyse de l'activité de compréhension de l'écrit, c'est que l'apprentissage est confondu avec le contrôle. Selon Carton, les questions posées « *constituent une sorte de sondage* » sur l'information que le texte est présumé contenir. Ce qui renforce l'illusion « *que le sens est une donnée du texte, qui doit*

s'imposer à tous de la même façon ». (1993, p. 33). C'est l'impression que nous avons eu en notant que les réponses aux questions de l'enseignant ne sont pas spontanées vu que les élèves ont eu l'occasion de les préparer en amont sachant que c'est les mêmes questions qui figurent dans leurs manuels. Ces enseignantes stagiaires ont omis que l'objectif final de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture est donc de rendre l'apprenant autonome dans sa quête du sens.

Rappelons que la maîtrise de la compréhension en lecture passe par un travail sur les stratégies de lecture à mettre en œuvre. Ces stratégies, une fois explicitées et pratiquées, peuvent être utilisées à n'importe quel niveau. Or, nous remarquons une absence totale de tout travail sur les stratégies de lecture dans les interactions enseignant/élève dans ces séances.

Par ailleurs, Francine Cicurel fait allusion à l'importance des connaissances antérieures dans la compréhension d'un texte écrit en précisant que le lecteur doit « *mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre des nouvelles données* ». Cet exercice demande aussi au lecteur : « *d'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; elle demande enfin que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispensés dans le texte* ». (1991, p.9). Or, nous constatons que les questions proposées n'activent pas chez l'apprenant ces opérations de saisie d'indices lui permettant de traiter ce texte en premier lieu et n'importe quel texte plus tard. D'après Cicurel, « *ce qui est important c'est de proposer des activités susceptibles de développer un travail sur les différents types de lecture : la lecture studieuse, la lecture balayage, lecture sélective, la lecture oralisée* ». (op.cit, p.17). Les activités pédagogiques devraient être orientées vers ce qui favorise une meilleure anticipation du sens, l'élaboration d'hypothèses, l'activation de connaissances déjà acquises.

➤ **L'interaction verbale**

Contrairement à certains métiers, celui de l'enseignant implique une interaction en continue avec d'autres personnes, ce qui fait que l'enseignant doit pouvoir analyser et comprendre non seulement son propre comportement mais aussi celui des autres. Dans son interaction quotidienne, l'enseignant doit comprendre ce qui se passe du côté de

l'élève plutôt que de se concentrer uniquement sur le transfert des connaissances qu'il détient. Cependant, l'analyse des séances réalisées par ce groupe d'enseignantes stagiaires, nous laisse dire que les interactions ont un caractère expositif. Souvent, le dialogue entre l'enseignante stagiaire et les élèves y est altéré par les conditions mêmes de la transmission et de la vérification du savoir dans la mesure où la stagiaire pose des questions dont elle connaît la réponse, l'élève répond en sachant que l'enseignante stagiaire sait. Dans ces situations, on peut déduire que la programmation a primé sur le développement possible de l'action didactique, en tant qu'expression d'intentions explicites d'enseignement et d'apprentissage, que les élèves subissent le jeu didactique (Sensevy, 2007), au lieu d'y participer de manière interactive. Le jeu interactif se transforme alors en un simple échange mené principalement par les enseignantes stagiaires empêchant ainsi les élèves à participer de manière active à leur apprentissage en posant leurs propres questions où en orientant les interactions vers leurs propres préoccupations.

En fait, si l'interrogation consiste pour ces enseignantes en un jeu de questions réponses faisant essentiellement appel à la mémoire de l'apprenant qui joue ainsi un rôle passif, il est évident que les questions seront un outil inefficace. Mais si les questions sont bien gérées dans leur forme comme dans leur fond et qu'elles empruntent le cheminement progressif d'une taxonomie bien maîtrisée, elles demeurent de précieux déclencheurs de réactions, des stimuli favorisant la communication.

Pour terminer notre réflexion sur ce point, nous souhaitons que ces enseignantes stagiaires cessent de voir la salle de classe avec le schéma : question de l'enseignant/réponse de l'élève et de la considérer plutôt comme un lieu d'échanges sociaux.

➤ **Gestion du groupe classe**

L'analyse de toutes ces séances enregistrées a montré une faible participation des élèves : certains semblent écartés sans qu'ils aient une seule chance de participer à construire leur savoir. En effet, ces enseignantes stagiaires semblent accorder plus d'attention aux élèves ayant un bon niveau et interagissent moins fréquemment avec

ceux ayant un niveau jugé moins bon. Aussi, elles ont tendance à louer les faibles moins souvent pour leurs succès.

Notons que la moyenne du nombre des élèves qui participent au cours est estimée à 08/40 élèves. Mais, si ces stagiaires sont capables d'adapter leur enseignement aux besoins de leurs élèves, il serait plus facile pour elles de trouver les moyens de « *confronter la compétence réceptive des élèves silencieux* » pour les motiver et les amener à participer au cours. (Castelloti et De Carlo, 1995, p.30). Or, nous avons constaté comme une espèce de compensation où l'enseignant désigne "les bons élèves" pour compenser les mauvaises réponses.

Nous pouvons conclure à ce niveau alors que les compétences à gérer le groupe classe méritent d'être renforcées.

3.2. Analyse de données du triplet de genèse

Dans cette partie, il s'agit d'analyser les données obtenues à partir des grilles d'analyse conçues sur la base des critères du triplet des genèses en vue de repérer les compétences professionnelles développées dans l'action didactique. L'analyse consiste à étudier les données quantitatives, recueillies en temps cumulés du temps de l'activité, de la topogenèse, la chronogenèse et la mésogenèse de chaque enseignante stagiaire.

3.2.1. Analyse des données de la topogenèse

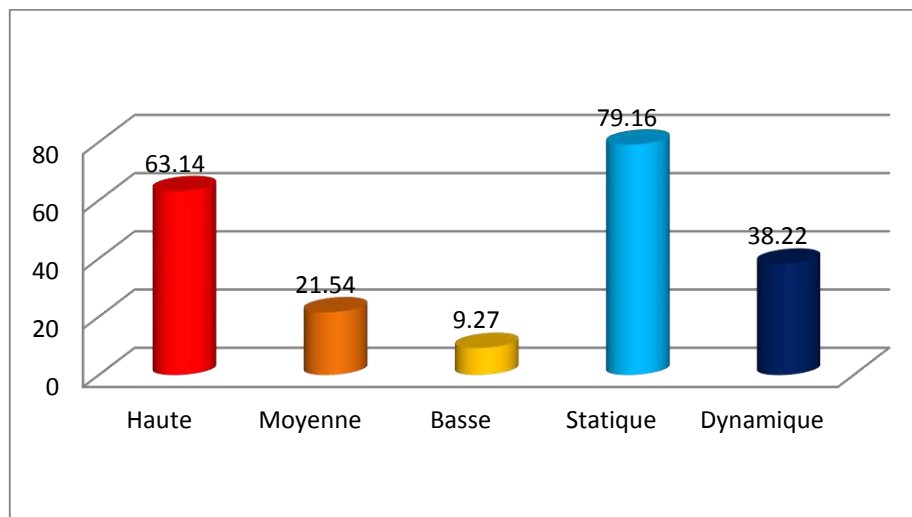
Rappelons que l'analyse des données de la topogenèse vise à repérer les positions (haute, moyenne et basse) et les mouvements (statique ou dynamique) de l'enseignante stagiaire lors de son activité en classe (cf. Annexe16). Ces données ont été estimées en temps cumulés du temps de l'activité et illustrées par des histogrammes.

➤ Analyse des données de la topogenèse de S1

Les données quantitatives de la figure graphique représentative de l'activité de la stagiaire S1 montrent que sa position dominante, estimée à 63,14% du temps didactique, est haute. Ce qui signifie que cette enseignante stagiaire inscrit son action dans une perspective magistrale et dominante : elle contrôle tout sur le plan didactique.

Cette position est renforcée par l'occupation de l'espace de la classe par la stagiaire S1 pour une meilleure domination du groupe classe.

Figure 10. Topogenèse de S1.



Nous constatons également que S1 occupe pendant 21,54% du temps de l'activité didactique une position moyenne en faisant moins travailler et contrôler de près les élèves. On peut en déduire que cette enseignante stagiaire a privilégié un enseignement dirigé vu qu'elle n'a laissé travailler les élèves en autonomie que pour 09,27% du temps didactique en occupant la position basse. Ce temps est jugé très insuffisant pour accorder une autonomie d'action aux élèves leur permettant de construire leurs savoirs. Cependant, en restant statique pendant 79,16% du temps de l'activité, la stagiaire S1 ne s'est pas rapprochée de ses élèves pour se donner la possibilité de les contrôler discrètement et les laisser agir en toute autonomie. Or, l'absence de mouvement de la part de l'enseignante stagiaire corrobore l'idée que sa position haute est dominante et que ce qui préoccupe cette enseignante stagiaire est bel est bien le savoir à transmettre et non la relation à entretenir avec les élèves pour les aider dans leurs apprentissages. En outre, nous constatons que sa position dynamique, estimée à 38,22% du temps didactique, est consacrée à des fins de gestion du groupe classe et non à des actions coopératives en vue de construire le savoir.

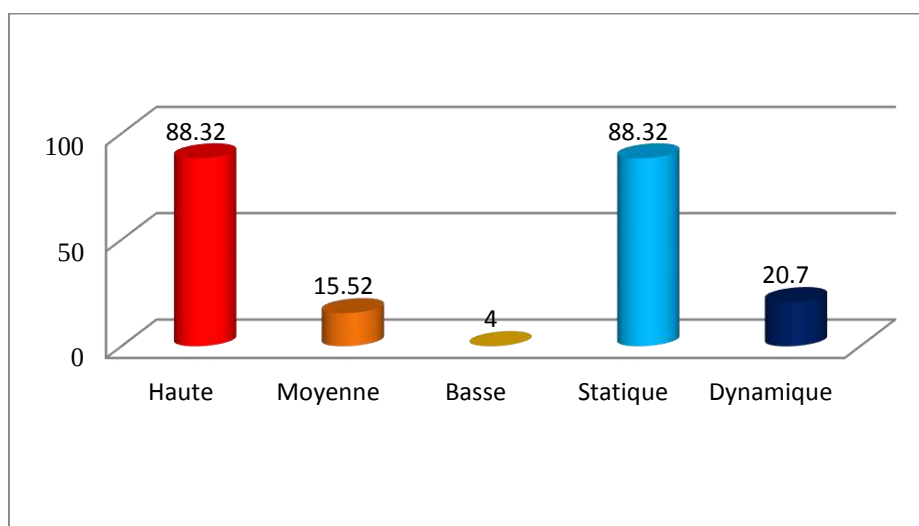
En somme, nous dirons que, de par sa position majoritairement haute et ses mouvements statiques dans la plupart du temps, la stagiaire S1 a adopté une posture du maître « détenteur du savoir ». Son activité a été plus tournée vers la transmission du

savoir que vers la construction conjointe du savoir où l'élève devrait être un acteur actif. Cette position n'a pas permis à cette enseignante stagiaire de « *réguler la classe* », de contrôler le travail des élèves pour les aider à apprendre. Ce qui a engendré une suractivité verbale pour l'enseignante stagiaire empêchant ainsi toute interaction avec les élèves.

➤ **Analyse des données de la topogenèse de S2**

Les données quantitatives illustrées par le graphe ci-dessous montrent que la stagiaire S2 a eu, de manière dominante, une position haute estimée à 88.32% du temps didactique. Or, ce qui ressort de cette position montre bien que cette enseignante reste la détentrice des savoirs et des connaissances, quant aux élèves, ils restent confinés dans leur posture d'acteurs passifs qui subissent ses enseignements.

Figure 11. Topogenèse de S2.



Ainsi, nous constatons que la stagiaire S2 mène une action à caractère magistral qui ne favorise pas le développement spontané des élèves. Elle reste le maître de l'action didactique et gère à sa guise le déroulement de la séance. Le fait de ne pas répondre à la question posée par un élève (le sens du mot 'vrille') montre bien que tout est programmé par avance et que rien ne pourrait perturber le déroulement prévu du cours. La part de gestion des imprévus n'existe pas dans la conception de l'acte pédagogique chez cette enseignante stagiaire. Cette idée est confirmée par le faible pourcentage enregistré pour la position basse à savoir, 4% du temps du temps didactique.

Tenant compte du temps que la stagiaire S2 a consacré à la position haute au détriment des positions basse et moyenne, on peut dire que cette stagiaire a privilégié la diffusion de connaissances au développement de savoirs *in situ*.

Par ailleurs, en occupant la position statique pendant 88.32% du temps de l'activité, la stagiaire S2 a inhibé le caractère relationnel favorisant toute « *transaction didactique* » (Sensevy & Mercier, 2007). Ce qui pourrait limiter ses chances à développer ses compétences communicatives et celles se rapportant à la gestion des interactions et du groupe classe. L'absence de mouvement de la part de cette stagiaire conforte l'idée que sa position haute reste dominante et que sa posture demeure celle d'un « exécutant » d'un programme préétabli que celle d'un constructeur de savoirs émergent de l'activité. Le temps où l'activité de l'enseignante stagiaire est considérée comme dynamique est estimée à 20.70%, temps consacré principalement à la vérification des actions des élèves (lecture du texte).

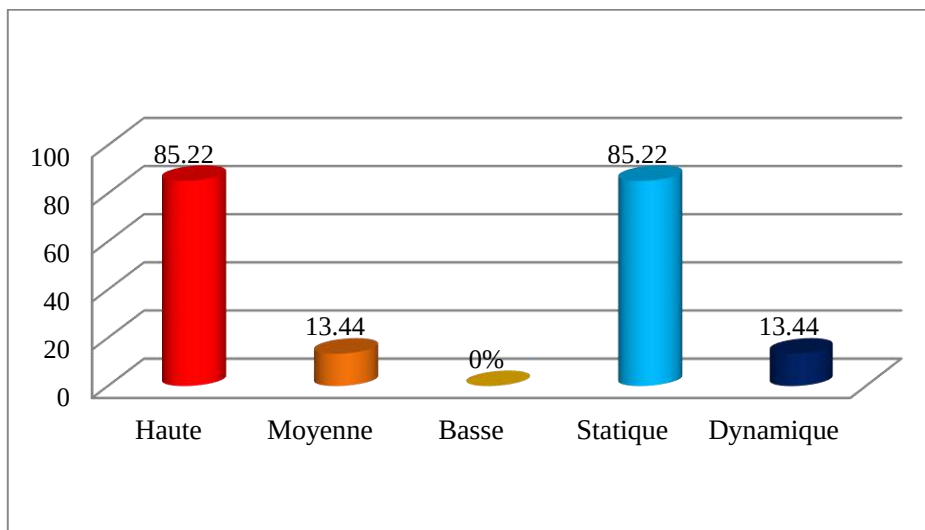
➤ **Analyse des données de la topogenèse de S3**

Une observation attentive des données de la topogenèse de cette enseignante stagiaire, nous laisse dire que la position haute domine ses actions. En effet, pendant les 3/4 du temps de l'action didactique, soit 85.22%, elle a occupé une position haute avec une position statique. Ce qui donne à son action didactique un élan magistral et dirigiste. Cette stagiaire incarne ainsi le rôle de la maîtresse qui transmet le savoir sans attendre les rétroactions des élèves.

Par ailleurs, la stagiaire S3 a occupé une position moyenne que pour 13.44% du temps de l'action didactique. Cela peut signifier qu'elle a pensé à mettre les élèves en confiance pour leur permettre d'agir et de construire des savoirs en interaction avec le milieu, sous le contrôle, certes discret de l'enseignante, mais elle n'a pas réussi à leur accorder une certaine autonomie dans l'apprentissage. À ce niveau, nous relevons que peu d'importance a été accordée aux actions des élèves qui ont plus subi la logique d'actions programmées et diffusées à dessein de la stagiaire S3 que celle favorisant l'apprentissage. En effet, S3 n'a pas tenté de se retirer momentanément de l'action didactique pour permettre aux élèves d'agir en toute autonomie et favoriser ainsi la

construction de leurs savoirs puisque le pourcentage consacré à la position basse est nul.

Figure 12. Topogenèse de S3

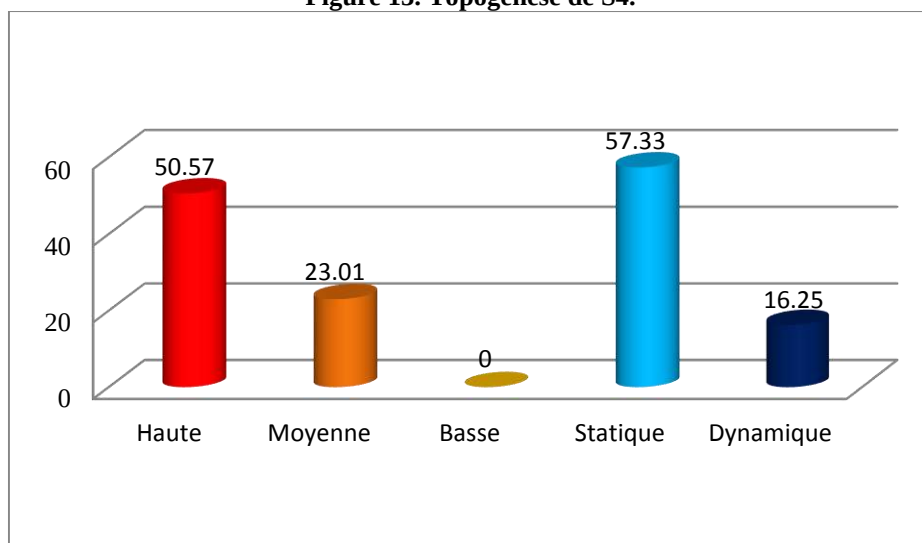


Les 13.44% de mouvements dynamiques enregistrés peuvent s'expliquer par le fait que cette stagiaire a tenté de changer de positions cependant ses mouvements n'ont pas suffi à inscrire son action dans une démarche relationnelle assez conséquente pour favoriser le développement de l'action conjointe. C'est dire que la position et les mouvements de la stagiaire S3 permettent de voir effectivement qu'elle a privilégié son action au détriment de celles des élèves, que son intention explicite d'enseignement a dominé celle d'apprentissage, que sa posture d'actrice didactique reste éminente.

➤ Analyse des données de la topogenèse de S4

Les données de la topogenèse montrent que la position haute est largement dominante pour la stagiaire S4 à 50.57%. Cela peut s'expliquer par le fait que son intention la plus explicite ait été versée dans l'enseignement, en l'occurrence la diffusion de connaissances et de savoirs programmés. Cette position très haute lui confère alors une posture dominante, celle qui la rend actrice principale du jeu didactique.

Figure 13. Topogenèse de S4.



Son action devient unidimensionnelle et s'inscrit ainsi dans une perspective magistrale. Notons que 23,01% du temps didactique, consacrés à la position moyenne, ont été réservés à la lecture magistrale du texte. En effet, pour occuper les élèves et régler le problème de la gestion du groupe, cette stagiaire a estimé utile de faire lire le texte par les élèves. Nous comptons plus de six lectures durant cette séance.

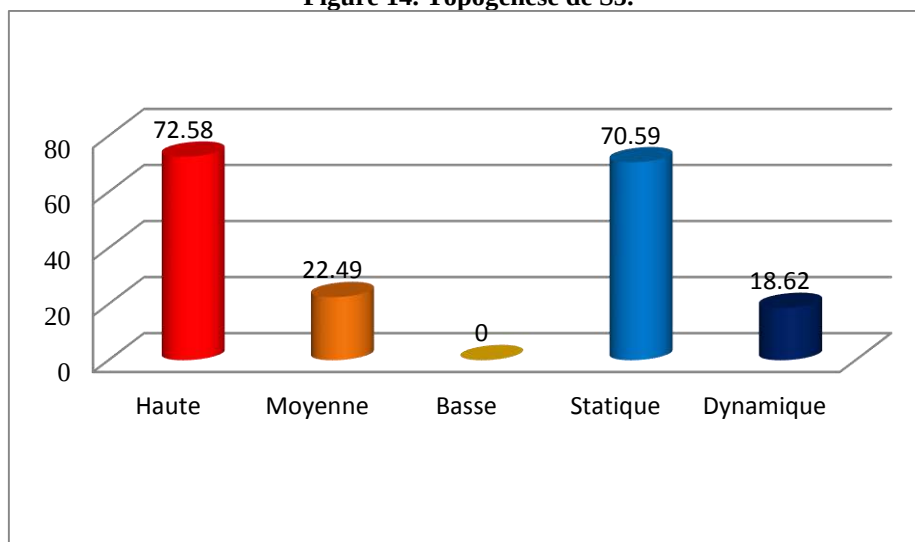
Par ailleurs, si l'on observe, les données quantitatives des mouvements de S4, le constat immédiat qui en découle est que durant la moitié du temps didactique, soit 57,33%, les mouvements de l'enseignante stagiaire dans le lieu didactique et au cours de son action ont été considérés comme statiques en se fixant dans la position haute privilégiant ainsi la diffusion du contenu planifié.

Cependant, les mouvements de cette stagiaire n'ont pas suffi à inscrire ses actions dans une démarche relationnelle assez conséquente pour favoriser le développement de l'apprentissage. La visualisation de la séquence vidéo montre que cette stagiaire semblait confuse et ses mouvements étaient effectués plus pour gérer le groupe classe que pour le travail collaboratif. Le pourcentage du temps didactique consacré au mouvement dynamique (16,25%) et l'absence de la position basse (00%) en est la preuve.

➤ Analyse des données de la topogenèse de S5.

En examinant de près les données quantitatives de la stagiaire S5, nous remarquons que sa position haute est dominante soit 72.58% du temps didactique. Par conséquent, son intention la plus explicite est plus tournée vers l'enseignement que vers l'apprentissage.

Figure 14. Topogenèse de S5.



En réalité, en agissant de la sorte, cette stagiaire a conduit l'action didactique de manière magistrale en s'érigeant en maîtresse du jeu didactique. C'est ce que vient confirmer le taux de 22.49% où elle a occupé une position moyenne. Nous retenons alors que la stagiaire S5 a essayé de faire ce qu'on appelle de la «*réticence didactique*» (Sensevey & Mercier, 2007) durant au moins un quart du temps didactique dans le sens où elle s'est retirée momentanément de l'action didactique pour permettre aux élèves d'agir notamment au moment où de la compréhension approfondie du texte. Une telle impression favorise, sans doute, la construction de savoirs en situation didactique, émanant des actions situées et des interactions avec le milieu et non de la programmation en amont.

L'absence de temps didactique consacré à la position basse montre que cette enseignante stagiaire n'a pas accordé le temps nécessaires aux élèves pour qu'ils apprennent de manière autonome. Par ce choix, cette stagiaire a donc privilégié son action sur celles des élèves.

Si l'on observe, par ailleurs, les données quantitatives des mouvements de S5, le constat immédiat qui en découle est que durant presque les 3/4 du temps didactique (soit 70.59%), les mouvements de l'enseignante stagiaire au cours de son action didactique ont été considérés comme statiques avec un faible taux de mouvement dynamique (18.62%). Ces résultats confortent l'idée qu'elle a tenté de créer de liens affectifs avec les élèves pour un apprentissage plus coopératif et participatif mais sans succès.

Synthèse

L'analyse des données quantitatives de la topogenèse des séances de classe enregistrées révèle que ces enseignantes stagiaires, de par leurs positions majoritairement hautes donnent à leurs actions un caractère magistral. En effet, en adoptant une position haute dominante, elles ont sans doute, surplombé par leurs actions prédominantes celles des autres acteurs didactiques, en l'occurrence les élèves. Et l'absence de pourcentage pour la position basse dans la quasi-totalité des séances analysées vient conforter ce constat.

Par ailleurs, l'absence de mouvement de la part de la majorité des stagiaires corrobore l'idée que leur posture demeure celle d'un « exécutant » de programme préétabli que celle d'un constructeur de savoirs qui émergent de la situation. En effet, leurs intentions explicites sont portées moins à l'apprentissage qu'à l'enseignement. En vérité, l'action didactique conjointe a été neutralisée par leurs positions très hautes et leurs actions trop prégnantes dans l'activité.

3.2.2. Analyse des données de la chronogenèse

Rappelons que l'analyse des données de la chronogenèse de l'activité de l'enseignant stagiaire consiste à définir le cumul des temps didactique et des temps chronologique durant lesquels l'enseignant stagiaire et les élèves agissent pendant l'action didactique. (cf. Annexe 17).

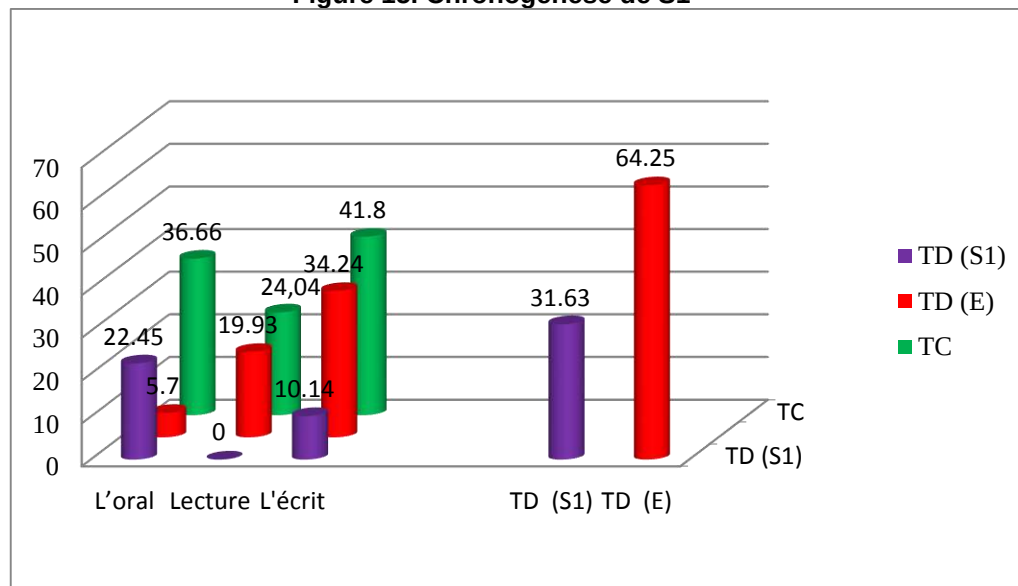
Au moment de l'analyse, les données quantitatives obtenues ont été traduites en pourcentages et représentées par un graphe.

➤ Analyse des données de la chronogénèse de S1

L'analyse des données de la chronogénèse de l'activité de l'enseignante stagiaire S1 montre, dans un premier temps, que 64,25% du temps didactique est occupé par les stagiaire S1 contre 31,63% pour élèves. Si nous procédons à l'analyse du temps didactique en le répartissant en fonction des trois tâches dominantes de l'activité à savoir : la lecture, l'échange oral et l'écrit, nous constatons toujours que le temps occupé par les élèves domine celui de l'enseignante stagiaire. Cependant, ce temps cumulé par les élèves est consacré prioritairement à l'écrit soit 34.24% et à la lecture soit 19.93% au détriment de l'échange oral estimé à 05.70%.

Concernant l'échange oral, les élèves prennent la parole pendant un quart du temps occupé par l'enseignante stagiaire soit 22.45%. Ce qui montre que la parole a été monopolisée par la stagiaire. Par conséquent, les élèves ont été privés de la pratique orale qui permet à l'enseignante stagiaire de vérifier leur degré de compréhension du texte lu.

Figure 15. Chronogénèse de S1



Par ailleurs, les élèves n'occupent que 19,93% du temps didactique pour la lecture. Ce qui est insuffisant à comparer avec la nature de l'activité : la compréhension de l'écrit repose sur le traitement que l'élève fait de l'information contenue dans le texte pour en saisir le sens global. Toutefois, le temps réservé à l'activité d'écriture est très élevé soit

34.24% du temps didactique. Rappelons que ce temps est consacré au recopiage de la trace écrite mais aussi à l'activité de production écrite que l'enseignante stagiaire a demandée à la fin de la séance (rédaction de consignes que l'élève adressera à son camarade pour éviter tout danger).

Aussi le temps chronologique accordé à l'écrit estimé à 41,8% est très important pour une activité de compréhension de l'écrit. Ceci corrobore l'idée que cette enseignante stagiaire a une conception traditionnelle de l'enseignement où le plus important est le cumul du savoir et non le développement de la compétence communicative pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Le temps chronologique consacré à l'échange oral pour les élèves en est la preuve (05,70%).

Enfin, nous dirons que le temps didactique durant lequel les élèves agissent pour apprendre est insignifiant à comparer avec le temps accordé à la copie des informations relatives à ce type de texte. La monopolisation de la parole témoigne d'un enseignement magistral où la part de la contribution de l'élève dans la construction de son savoir est très insuffisante. S1 semble avoir oublié que son action principale est de guider les élèves pour approcher le texte et les préparer à devenir des lecteurs autonomes.

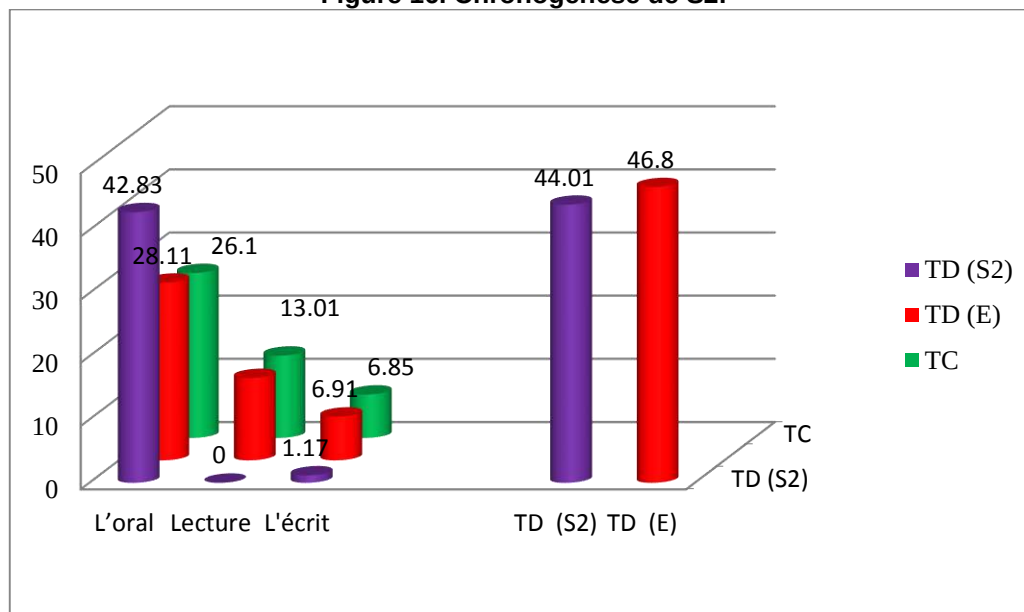
➤ **Analyse des données de la chronogenèse de S2**

En examinant de près les données quantitatives de la chronogenèse de la stagiaire S2, nous constatons que les pourcentages du temps didactique occupé par les élèves et leur enseignante dans leurs actions en classe sont presque équivalents, soit 44.01% pour l'enseignante stagiaire et 46.80% pour les élèves.

Afin de mieux comprendre la part de la participation des élèves dans la construction du savoir, nous allons nous intéresser au temps cumulé par rapport aux trois activités dominantes à savoir l'échange oral, la lecture et l'écrit : si nous considérons le temps didactique spécifique cumulé pour l'échange oral, nous constatons que S2 occupe près de 42.83% du temps didactique contre 28.11% pour les élèves, soit la moitié du temps chronologique consacré à l'échange oral sachant que les élèves se contentaient de répondre aux questions posées par leur enseignante. En effet, cette stagiaire garde la

primauté en termes de prise de parole en classe pour formuler des questions susceptibles d'aider les élèves à construire du sens à partir du texte lu.

Figure 16. Chronogenèse de S2.



Or, l'analyse du synopsis a montré que S2 n'a pas utilisé la forme interrogative pour inciter l'élève à réagir, au contraire ses questions n'étaient pas en faveur d'une relation dialogique qui encourage l'interaction mais plutôt un moyen qui permet de présenter un contenu préparé en amont. Outre le fait que le nombre de questions soit conséquent, le « *bombardement interrogatif* » est surtout dû au fait que la stagiaire S2 ne semble pas laisser aux élèves le temps de répondre.

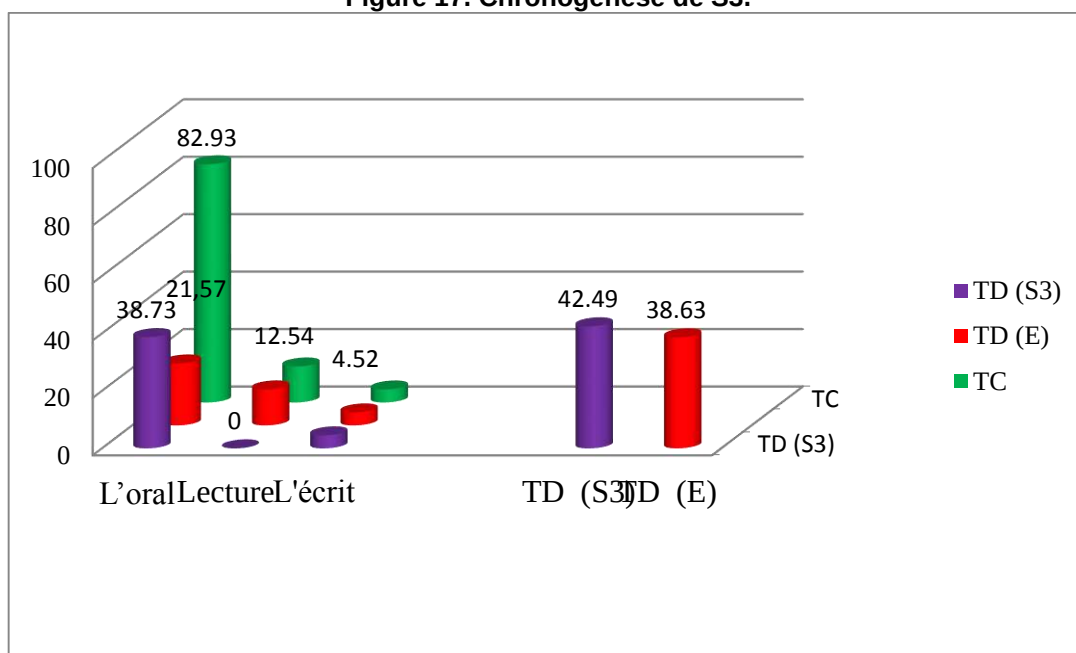
Par ailleurs, en se référant à l'activité de lecture, activité primordiale pour une séance de compréhension de l'écrit, nous pouvons dire que S2 n'a pas accordé l'importance nécessaire pour la lecture du texte du moment que les élèves n'occupent que 13.01% du temps didactique. Ce qui montre que le temps didactique, durant lequel les élèves s'investissent pour apprendre, reste relativement insuffisant. En outre, le temps cumulé pour l'écrit est estimé à 06.91%, sachant que ce temps était réservé au recopiage du tableau récapitulatif de la situation de communication.

➤ Analyse des données de la chronogenèse de S3

L'observation de cette figure, laisse voir un rapprochement dans les pourcentages du temps didactique occupé par la stagiaire S3 et ses élèves. En effet, leurs actions sont

presque équivalentes du point de vue quantitatif, soit respectivement 42.49% et 38.63%. Ce qui nous laisse dire que, selon les données quantitatives du temps didactique cumulé, l'enseignante stagiaire a tenté de favoriser les actions des élèves durant l'activité. Nous constatons qu'en agissant autant de fois que leur enseignante, les élèves ont dû partager avec elle le temps où l'action d'enseigner et d'apprendre était explicite.

Figure 17. Chronogenèse de S3.



Par ailleurs, si nous observons le temps didactique consacré à l'écrit, l'oral et la lecture, nous relevons une certaine équivalence estimée en temps didactique entre les actions de S3 et celles des élèves. En effet, pour l'activité orale, nous enregistrons 38.73% et 21.57% du temps didactique cumulé sont réservés respectivement à S3 et les élèves. Ce qui peut signifier que l'enseignante stagiaire S3a encouragé les prises de parole des élèves en créant une certaine interactivité. En ce qui concerne l'activité principale, nous constatons que le temps cumulé pour la lecture est estimé à 12.54%. De ce fait, les élèves n'ont pas eu le temps nécessaire pour lire de manière autonome le texte et le comprendre.

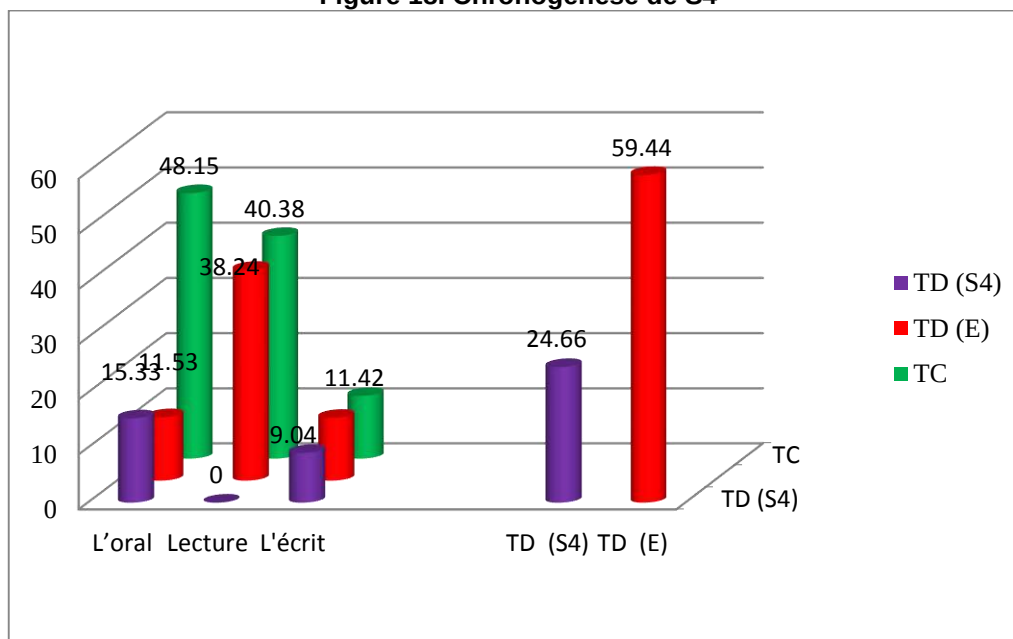
De ce qui précède, il en découle que dans l'activité conduite par S3, il y a un certain équilibre entre l'action de l'enseignant et celle des élèves, et que l'enseignante stagiaire a tenté d'impliquer les élèves dans l'action d'enseignement-apprentissage par

les interactions qu'elle a provoquées. Aussi, le temps consacré à l'oral au détriment des autres tâches témoigne de son souci de développer sa compétence à gérer les interactions verbales mais aussi de donner la parole aux élèves pour développer leur compétence communicative, une compétence de base dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

➤ **Analyse des données de la chronogenèse de S4**

À première vue, il apparaît que 59.44% du temps didactique est occupé par les élèves contre 24.66% pour l'enseignante stagiaire. Cependant, si nous analysons le temps didactique en le répartissant en fonction des trois tâches dominantes de l'activité, nous constatons qu'un pourcentage très élevé de ce temps est consacré à la lecture du texte au détriment de l'échange oral qui permet de vérifier le niveau de compréhension du texte par les élèves.

Figure 18. Chronogenèse de S4



En effet, le temps chronologique consacré à la lecture est de 40.38 % du temps chronologique de la séance, accompli essentiellement par les élèves.

Par ailleurs, l'analyse des synopsis a montré que S4 a souvent eu recours à la lecture magistrale du texte dans l'objectif d'instaurer l'ordre en classe et résoudre ainsi les problèmes de la gestion du groupe classe. Ce qui le montre c'est le faible pourcentage

du temps didactique consacré aux prises de parole soit 11.53% à comparer avec le temps didactique réservé à la lecture estimé à 40.38 %.

Les résultats d'analyse des entretiens d'auto confrontation appuient l'idée que la stagiaire S4 n'a pas réussi à suivre une progression lui permettant d'être plus efficace. En effet, son activité en classe était interrompue, à plusieurs reprises, par de fréquents moments de rappel à l'ordre. Des retours en arrière pour vérifier l'acquisition de quelques points de langue ou des moments de lecture sans consigne ponctuent son activité jusqu'à la fin de la séance.

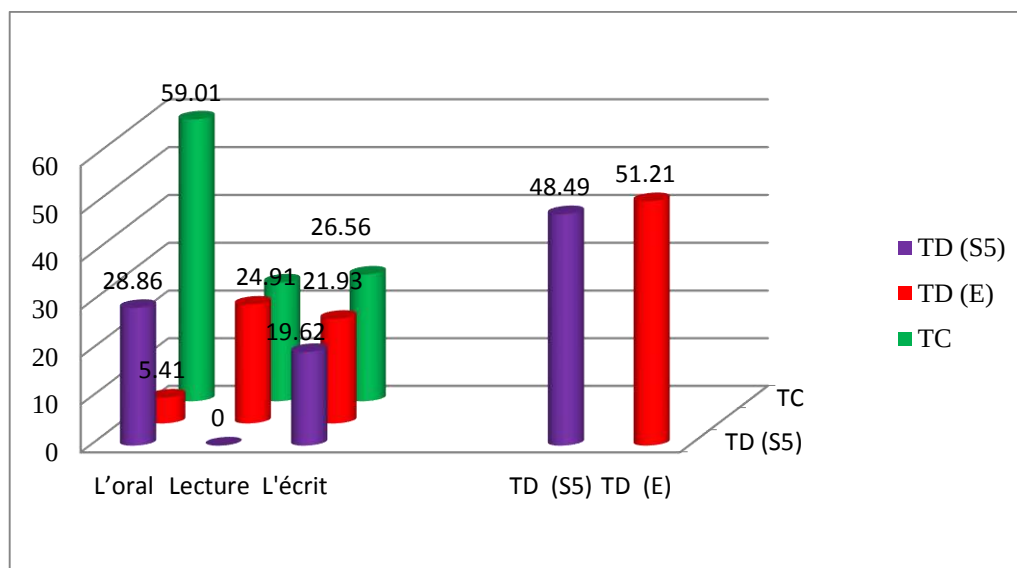
➤ **Analyse des données de la chronogenèse de S5**

Sur le graphe ci-dessous, les pourcentages du temps didactique que la stagiaire S5 et les élèves occupent dans leurs actions sont presque équivalents du point de vue quantitatif, soit respectivement 48.49% et 51.21%.

Ceci montre que cette stagiaire a accordé une place importante aux actions des élèves dans le temps de l'activité. Cependant, ce temps accordé aux élèves était accompli, et à des pourcentages très rapprochés, dans la lecture soit 24.91% et l'écrit à 21.93% au détriment de l'échange oral où la participation des élèves, estimée à 05.41%.

Si nous examinons le temps didactique consacré à l'oral, nous constatons que l'enseignante stagiaire a monopolisé la parole avec 28.86% du temps didactique contre 05.41% pour les élèves. Ce qui nous permet de dire qu'elle s'est imposée comme le maître du jeu didactique. Par ailleurs, la stagiaire S5 a accordé à l'écrit un temps chronologique presque équivalent à celui de la lecture soit respectivement 26.56 % et 24.91%. Précisons que cette stagiaire n'a pas prévu une consigne de production écrite et que ce temps était consacré exclusivement à la réécriture de la trace écrite. Nous déduisons que la stagiaire S5 n'a pas bien réparti le temps en fonction des tâches programmées. Une convergence avec les résultats d'analyse des entretiens d'auto confrontation est à relever : la stagiaire S5 a relevé son incapacité à gérer le temps et a déclaré qu'elle avait recouru à la lecture magistrale pour combler le temps restant de la séance.

Figure 19. Chronogène de S5.



Si nous examinons le temps didactique consacré à l'oral, nous constatons que l'enseignante stagiaire a monopolisé la parole avec 28.86% du temps didactique contre 05.41% pour les élèves. Ce qui nous permet de dire qu'elle s'est imposée comme le maître du jeu didactique. Par ailleurs, la stagiaire S5 a accordé à l'écrit un temps chronologique presque équivalent à celui de la lecture soit respectivement 26.56 % et 24.91%. Précisons que cette stagiaire n'a pas prévu une consigne de production écrite et que ce temps était consacré exclusivement à la réécriture de la trace écrite. Nous déduisons que la stagiaire S5 n'a pas bien réparti le temps en fonction des tâches programmées. Une convergence avec les résultats d'analyse des entretiens d'auto confrontation est à relever : la stagiaire S5 a relevé son incapacité à gérer le temps et a déclaré qu'elle avait recouru à la lecture magistrale pour combler le temps restant de la séance.

De cette analyse, nous retiendrons, selon le critère du temps didactique cumulé, que ces enseignantes stagiaires n'ont pas agi en faveur d'une action didactique conjointe avec les élèves, dès lors que leur action a largement dominé celles des élèves. Ce qui recoupe avec nos résultats antérieurs à propos de la conception du métier d'enseignant comme « *le détenteur du savoir* » chez ce groupe de stagiaires.

L'analyse des données quantitatives de la chronogenèse montre qu'à première vue le temps didactique cumulé par les élèves est supérieur à celui des enseignantes stagiaires. Cependant ce temps n'a pas été réparti de manière appropriée pour favoriser les échanges entre les stagiaires et les élèves. Nous avons enregistré un écart considérable entre le temps didactique et chronologique réservé aux activités de lecture et d'écriture au détriment de l'échange oral. Nous concluons alors que la compétence à gérer le temps en faveur de l'apprentissage mérite d'être travaillée davantage. Si l'analyse est faite de manière spécifique, parce que rapportée à l'échange oral, nous pourrions en déduire que généralement ces enseignantes stagiaires ont dominé, par leurs actions le temps didactique de l'activité. En agissant ainsi, elles ont minimisé les occasions permettant aux élèves d'agir conjointement avec elles pour construire leur savoir. L'absence de temps a-didactique montre que les élèves n'ont pas eu l'occasion de se substituer à l'enseignant pour réfléchir et agir pour apprendre. Nous concluons alors que c'est toujours les enseignantes qui guident très fortement la chronogenèse.

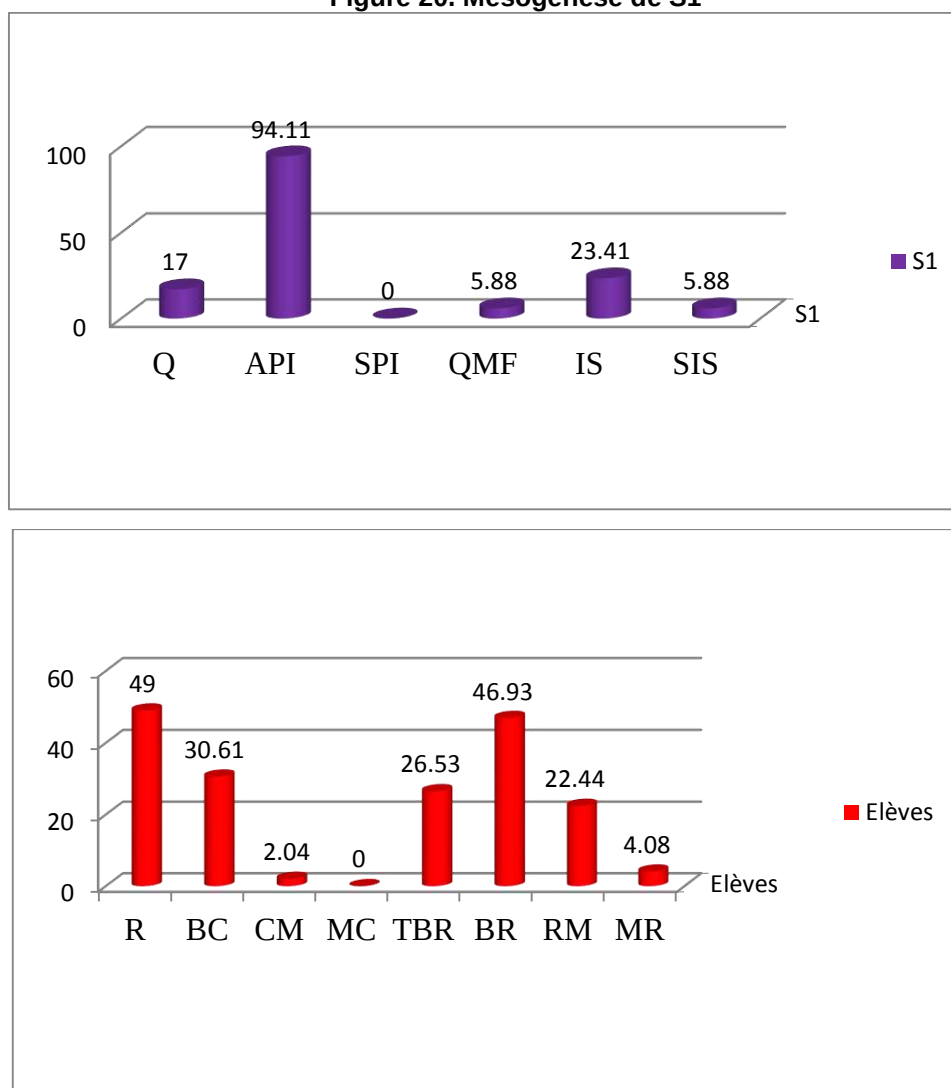
3.2.3. Analyse des données de la mésogenèse

Pour rappel, l'analyse des données de la mésogenèse vise à étudier la manière dont les savoirs sont introduits dans le lieu didactique en interaction avec le milieu. Au moment de l'analyse, notre attention est portée sur l'interaction verbale (le jeu de questions/réponses). Nous avons quantifié en temps cumulés de l'activité durant lequel enseignantes stagiaires et élèves occupent l'interaction verbale à travers leurs questions/réponses. (cf. Annexe 18). Ces données quantifiées ont été traduites en pourcentage et illustrées par des graphes.

➤ Analyse des données de la mésogenèse de S1

Les données quantitatives illustrées par ces figures graphiques¹⁹ montrent que la quasi-totalité des questions a été posée par l'enseignante stagiaire. Nous relevons une seule question posée par un élève en début de la séance. L'échange verbal se fait alors à sens unique et reste dirigé par la stagiaire S1 qui monopolise le jeu de questions/réponses caractérisant les interactions verbales en situation d'enseignement-apprentissage.

Figure 20. Mésogenèse de S1



¹⁹Rappelons le code adopté : (Q) représente les questions appréciées à partir de l'utilisation de pronoms interrogatifs (API) ou sans utilisation de pronoms interrogatifs (SPI), avec inversion du sujet (IS) ou sans inversion du sujet (SIS). (AR) représente une question posée à laquelle le stagiaire répond lui-même. (C) représente symboliquement une consigne donnée et (QMF) est réservé aux questions formulées de manière incorrecte. Pour mesurer la qualité de la formulation des questions par les enseignants ou les élèves : TBR= très bonne réponse ; BR= bonne réponse ; RM= réponse moyenne ; MR= mauvaise réponse. Pour évaluer la qualité de l'interaction verbale entre l'enseignant et les élèves : BC = bonne compréhension ; CM = compréhension moyenne ; MC = mauvaise compréhension.

Or, si nous nous référons à la définition de la mésogenèse considérée comme « *la capacité du professeur et des élèves à organiser un « bavardage » des objets* » (Forest et Mercier, 2009, p : 9), nous pouvons dire qu'en classe de langue, le « *bavardage des objets* » devrait sans doute correspondre à un jeu de langage, un dialogue organisé autour d'un jeu de questions/réponses qui sous-tend l'interaction verbale. Cependant, dans ce cas précis, l'échange se fait à sens unique et reste dirigé essentiellement par l'enseignante stagiaire. Par conséquent, la stagiaire S1 s'inscrit dans une logique d'action verbale plutôt que dans celle d'une interaction verbale qui suppose un changement de position entre S1 et les élèves.

Si nous analysons la mésogenèse de S1 selon le critère de la pertinence et de la qualité des réponses des élèves, on relève 46.93% de BR et 26.53% de TBR contre 04.08% de MR. Donc, la qualité des réponses est bonne puisque le taux de TBR et BR est supérieur à celui de MR et RM.

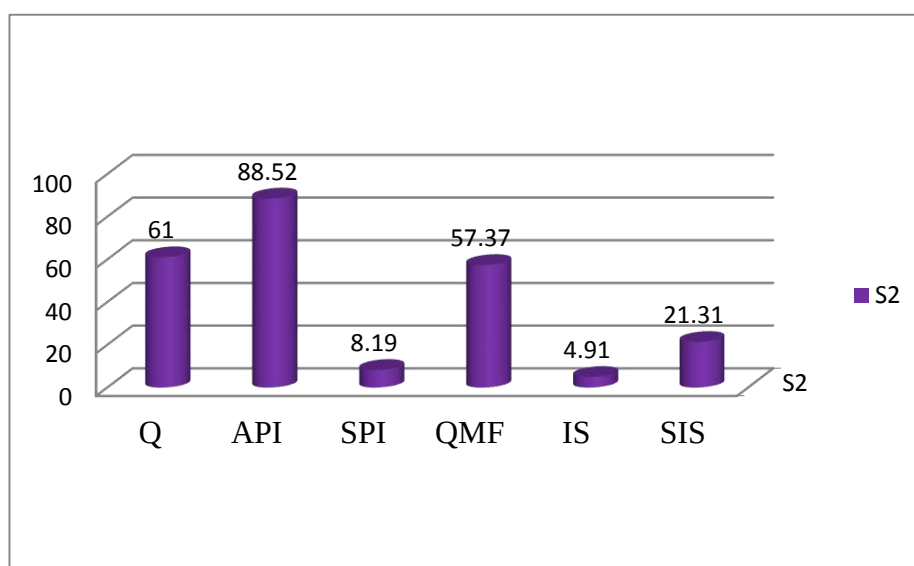
L'examen des données du niveau de compréhensibilité des élèves laisse apparaître, dans l'ensemble, un bon niveau de compréhension des élèves. Le taux de BC est de 30.61% contre 02.04% de CM. Ce taux de réponses appréciées peut s'expliquer par la qualité de la formulation des questions de S1 puisque nous relevons un taux très élevé de questions formulées avec pronom interrogatif estimé à 94.11% contre zéro pourcentage pour les questions formulées sans pronom interrogatif et 05.88% pour les questions formulées de manière inappropriée. De plus, vu le taux insignifiant des questions posées sans inversion du sujet, soit 05.88%, nous pouvons dire que S1 a posé ses questions de manière adéquate.

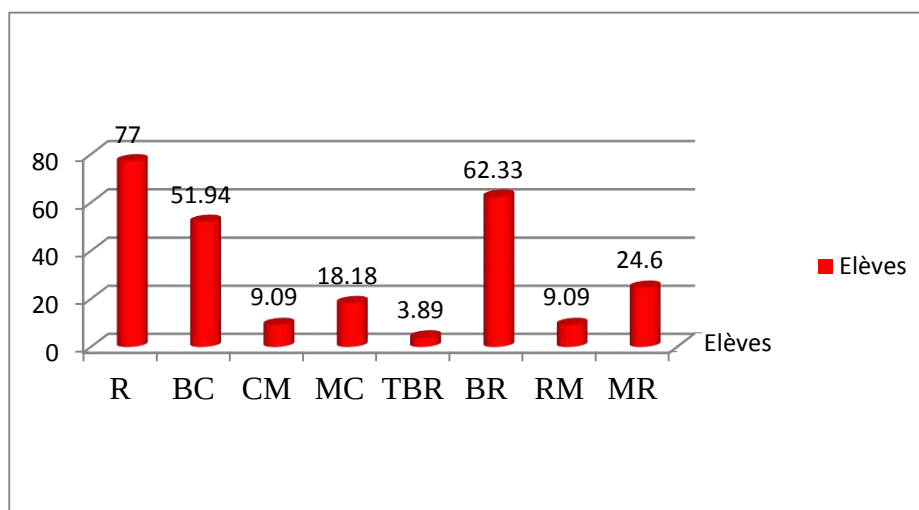
Pour conclure, nous dirons que S1 a géré l'interaction verbale de manière dirigiste en ce sens qu'elle s'est attribuée le rôle de poser les questions, en laissant aux élèves le soin d'y répondre. En agissant de la sorte, le dialogue n'a pas eu lieu et cette séance s'est déroulée plutôt comme une action verbale où S1 pose des questions et les élèves se contentent d'y répondre. A aucun moment, nous n'avons vu les élèves se substituer à l'enseignant en formulant des questions témoignant de leur action d'apprentissage.

➤ Analyse des données de la mésogenèse de S2

L'observation des données de ces figures graphiques, nous permet d'examiner la quantité des questions posées lors d'une séance de compréhension de l'écrit dont la durée est estimée à quarante minutes, et de déduire que la totalité des questions est posée par l'enseignante stagiaire soit 61 questions contre une seule et unique question posée par un élève et à laquelle il n'a pas eu de réponse. Cela montre que l'échange verbal n'a pas été spontané mais plutôt préétabli. En effet, les élèves n'ont pas eu d'opportunité pour prendre l'initiative et faire part de leurs préoccupations didactiques, de poser des questions susceptibles d'orienter l'interaction en fonction de leurs intentions d'apprendre. Ce qui nous laisse dire que pour cette enseignante stagiaire, le savoir se transmet dans un sens unique, il ne se construit pas, il ne se négocie pas à travers les interactions.

Figure 21. Mésogenèse de S2.





Pour la formulation des questions, nous relevons que 57.37% des questions posées sont formulées de manière inappropriée. Ce qui contraint cette enseignante stagiaire à répéter souvent les mêmes questions en attendant les réponses des élèves. Le nombre de réponses estimé à 77 conforte l'idée que la qualité de la formulation des questions fait défaut. En effet, 21.31% des questions sont posées sans inversion de sujet. Ce qui peut affecter la capacité des élèves à comprendre les questions posées.

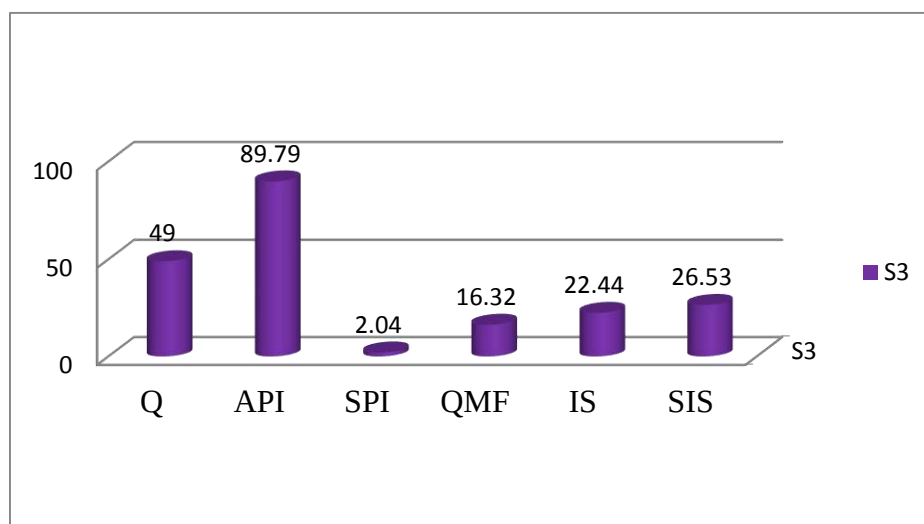
Cependant, en évaluant la qualité des réponses des élèves, nous remarquons que le taux de TBR et BR est supérieur à l'ensemble des MR et RM, soit 66,22% contre 33,76%, ce qui laisse à penser que la qualité des réponses des élèves est plutôt bonne. L'analyse des données du niveau de compréhensibilité des élèves vient soutenir cette idée puisque le pourcentage est de 51.94% de BC contre 18.18% de MC. Toutefois, l'analyse du synopsis de la séance présentée par la stagiaire S2 montre que ces résultats ne sont pas l'aboutissement de l'action didactique de cette enseignante stagiaire : le fait que le support textuel et le questionnaire qui l'accompagne soient pris du manuel scolaire offre l'occasion aux élèves de lire le texte en amont et de répondre aux questions proposées. D'ailleurs, la réaction de la stagiaire S2 à l'égard de l'élève qui avait anticipé sur le genre textuel en une preuve. (*Comment tu as su que c'est une légende ? J'ai dit avant de lire le texte, on n'a pas encore lu le texte. Hein, de quoi parle le texte ?* »). En effet, S2 n'a pas tenté de reformuler les questions proposées dans manuel scolaire, elle s'est contentée de les lire à haute voix aux élèves.

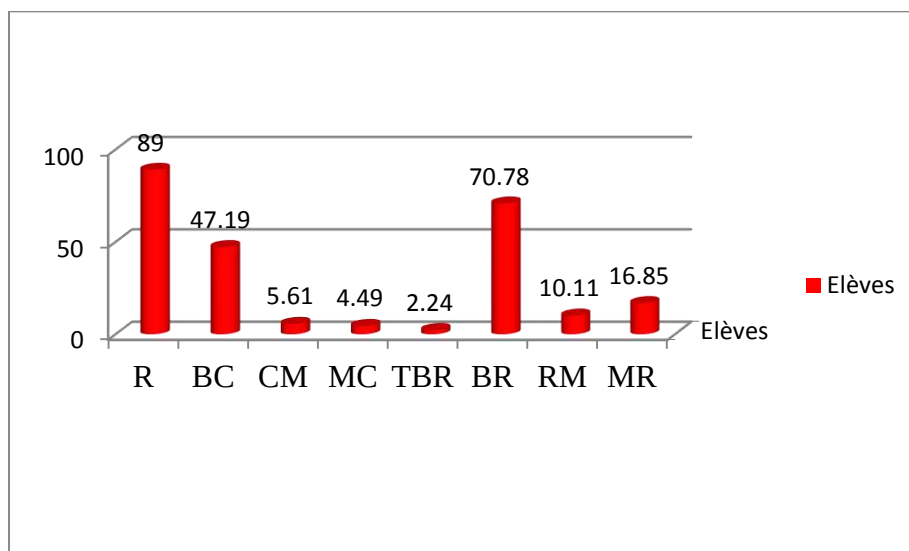
Par ailleurs, laisser la question posée par un élève en suspend prouve que S2 est très attachée à sa fiche pédagogique et au travail programmé, négligeant ainsi la situation d'interaction qui s'offre à elle en classe. Elle a évité de redéployer sa stratégie dans des actions nouvelles, émergeant du milieu, qui pourraient réorienter le jeu des questions/réponses vers les préoccupations des élèves. Dans ces circonstances, nous concluons que la programmation a primé sur le développement possible de l'action didactique en tant qu'expression d'intentions explicites d'enseignement et d'apprentissage, que les élèves reçoivent le jeu verbal, au lieu d'y participer de manière interactive. Ce qui peut se répercuter sur le développement de la compétence professionnelle à communiquer avec les élèves.

➤ Analyse des données de la mésogenèse de S3

Les données quantitatives montrent que le nombre de questions posées par l'enseignante stagiaire S3 constitue la moitié des réponses données par les élèves. En effet, pour les 49 questions posées, nous obtenons 89 réponses dont 70.78% sont correctes (taux de BR). Cela peut expliquer le niveau de participation et de motivation des élèves dans cette séquence. Cependant, nous n'avons enregistré aucune question posée par les élèves. Ce qui nous permet de dire que les élèves se sont habitués à ce mode de fonctionnement. Leur participation en classe se limite à répondre aux questions posées par l'enseignante. Donc, l'échange se fait à sens unique et reste dirigé par la stagiaire S3 qui en fixe les tenants et aboutissants.

Figure 22. Mésogenèse de S3.



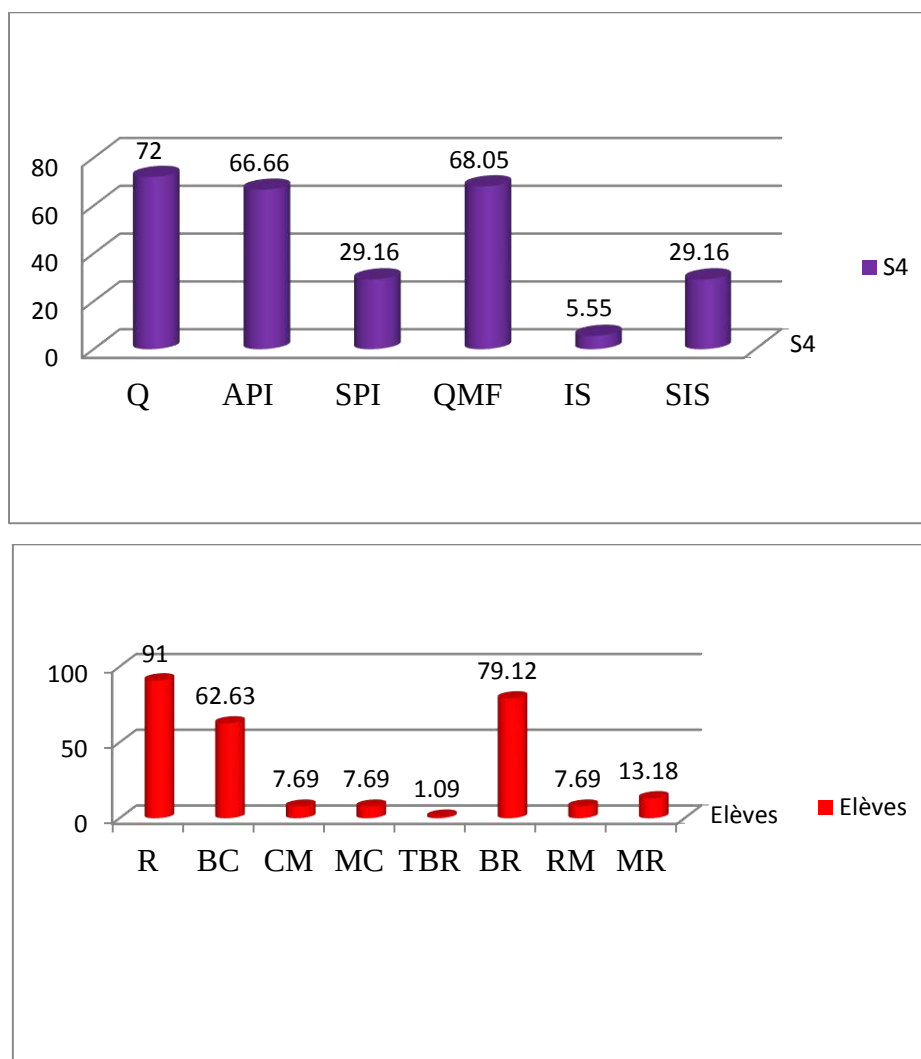


Si nous observons les données du niveau de compréhension des élèves, nous retiendrons que la compréhension des élèves, durant l'interaction verbale, est bonne car le pourcentage de BC atteint 47.19% du temps consacré à la mésogenèse contre 10,10% de CM et MC cumulées. Cela peut s'expliquer par la manière dont la stagiaire S3 a formulé ses questions puisque nous relevons un fort taux de questions avec pronom interrogatif, soit 89.79% avec moins de QMF, soit 16.32% des questions posées.

➤ **Analyse des données de la mésogenèse de S4**

L'examen des données quantitatives montre que l'ensemble des questions ponctuant l'interaction verbale ont été formulées par l'enseignante stagiaire, soit 72 questions contre aucune question pour les élèves. Nous déduisons que, du point de vue quantitatif, le dialogue n'a pas été instauré comme pratique communicative en classe. L'échange verbal se fait à sens unique et reste dirigé par l'enseignante stagiaire S4. Cela dénote une certaine fixation sur les questions préétablies au détriment d'un véritable échange verbal spontané avec les élèves.

Figure 23. Mésogenèse de S4.



De plus, l'analyse des données de la mésogenèse montrent que la stagiaire S4 prend la parole parfois pour répondre à ses propres questions. En effet, à neuf reprises, elle anticipe sur les réponses des élèves. Ce qui peut fausser la dynamique de l'interaction verbale en classe.

Par ailleurs, si nous examinons la qualité des questions formulées par la stagiaire S4, nous enregistrons un taux très élevé de questions formulées de manière inappropriée, soit 68.05% dont le tiers est formulé sans inversion de sujet. Aussi, à défaut de poser des questions, S4 a énoncé spontanément des assertions que les élèves ont complétées de manière mécanique. Il semble que la préoccupation majeure de S4 est d'exposer le

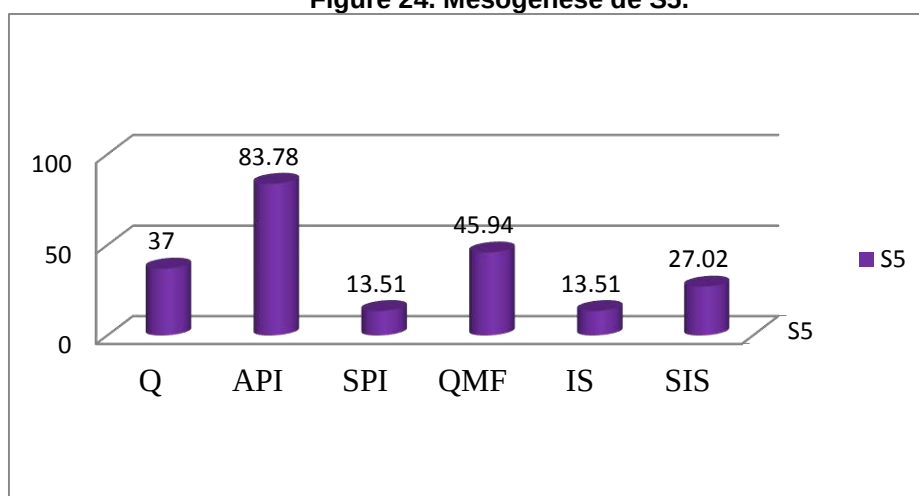
contenu préparé pour cette séance sans se soucier de la correction de la langue enseignée.

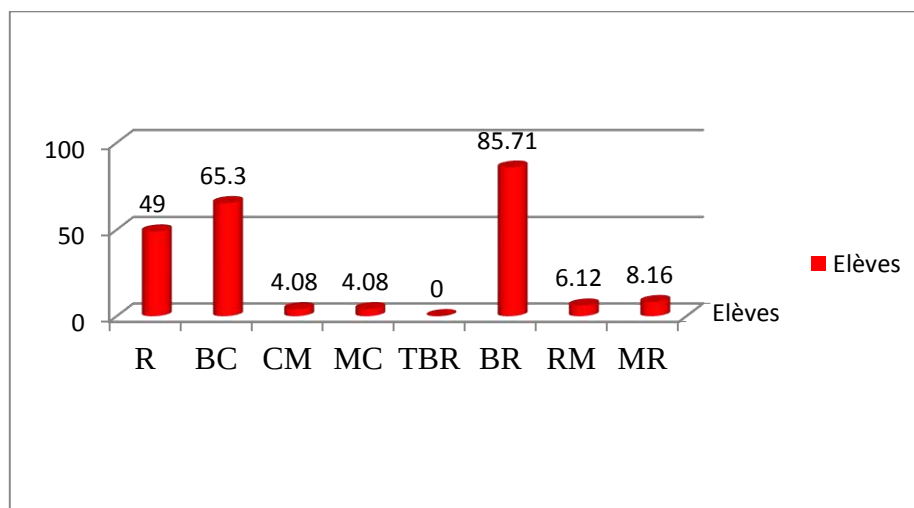
En dépit de cette insuffisance dans la formulation des questions, le niveau de compréhension des élèves est considéré comme bon vu le taux de BC estimé à de 62.63% avec 79.12% de bonnes réponses. Ces résultats s'expliquent par le fait que le questionnaire qui a permis à l'enseignante d'aborder le texte, figure dans le manuel scolaire. Par conséquent, les élèves ont eu l'occasion de le lire en amont et de répondre aux questions proposées.

➤ **Analyse des données de la mésogenèse de S5**

En regardant de près ces données quantitatives, nous constatons que la stagiaire S5 se réserve l'exclusivité de la formulation des questions puisque nous relevons 37 questions posées par la stagiaire contre aucune question de la part des élèves. Cette enseignante stagiaire n'a pas donné l'occasion aux élèves de faire part de leurs préoccupations et de montrer leur niveau de compréhension du texte. Elle a conduit magistralement l'interaction verbale avec les élèves, entraînant ainsi un échange dirigé où le jeu des questions/réponses qui aurait dû soutenir l'interaction verbale, reste un échange à sens unique, c'est-à-dire que l'enseignant pose les questions et les élèves répondent.

Figure 24. Mésogenèse de S5.





En examinant la qualité des réponses (QRE), nous remarquons que le taux de BR est dominant avec 85.71% par rapport au cumul de MR et RM, soit 8.16% et 6.12%. Cela peut s'expliquer par le fait que dans l'interaction verbale la stagiaire S5 est beaucoup intervenue pour aider ou reformuler les questions afin d'aider les élèves à répondre.

L'analyse de la qualité de formulation des questions laisse paraître l'importance accordée au contenu de la lettre au détriment de la correction de la langue dans laquelle s'effectuent les échanges verbaux entre la stagiaire et les élèves. Le souci de l'enseignante est d'amener les élèves à chercher l'information voulue. En effet, nous constatons que 45.94% des questions posées par l'enseignante sont formulées de manière ne respectant pas la structure de la phrase interrogative dont 27.02% sont formulées sans inversion de sujet.

L'analyse quantitative des données de la mésogenèse a permis de voir que ces enseignantes stagiaires ont organisé l'interaction verbale avec les élèves de manière dirigiste. En effet, elles se sont accaparé le rôle de formuler la totalité des questions, ne laissant aux élèves que le soin d'y répondre. Dans certains cas, elles ont répondu elles-mêmes aux questions qu'elles ont posées, ce qui réduit les chances accordées aux élèves pour participer activement à leur apprentissage.

Aussi, nous avons constaté que les élèves n'ont pas pu prendre l'initiative de la formulation des questions dans les échanges qu'ils ont eus avec ces enseignantes stagiaires. Les échanges auraient pu se dérouler en responsabilisant en même temps les

apprenants à l'égard de leurs propres apprentissages. Cela n'est pas toujours le cas, et nos analyses des séquences de classe ont bien révélé une tendance à minimiser la place de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces longs moments de monopolisation de la parole de la part des stagiaires peuvent être remplacés par des échanges où la générosité de l'enseignant réside dans sa capacité à ne pas tout donner lui-même, mais à être pleinement à l'écoute des apprenants, afin de guider leur apprentissage. Cette situation témoigne de l'absence d'une interaction verbale spontanée émergeant du milieu didactique.

Sur le plan qualitatif, nous dirons que dans l'ensemble, ces enseignantes stagiaires détiennent environ la totalité du temps de parole. Mais, de quelle parole s'agit-il ? Nous avons constaté à travers notre analyse que les propos des ces enseignantes se présentent comme une *oralisation* des structures proposées dans le manuel scolaire. Dans ce cadre, la conduite de l'interaction didactique est, la plupart du temps, de type "classique" répondant au modèle ternaire : Question-Réponse-Feed-Back, où chaque intervention de l'enseignante stagiaire contient une évaluation de la dernière intervention de l'apprenant (très bien, d'accord bon, oui...). Les interventions des apprenants y sont uniquement de type "réactif", généralement courtes, et insérées entre deux interventions de l'enseignante.

Dans les interactions de classe, les enseignantes stagiaires possèdent la place haute que leur confère leur statut d'enseignant. Cependant, il est indispensable que ces stagiaires sachent contrôler ce degré de pouvoir avec sagesse, c'est-à-dire en évitant de monopoliser la parole, de couper la parole, de crier « chut ! » ou « silence ! ». Aussi, la direction des échanges se fait à sens unique dans la plupart du temps (enseignante stagiaire/élève, enseignante stagiaire/ groupe classe).

Par ailleurs, ces stagiaires ont favorisé les questions fermées qui appellent une réponse unique, celle attendue par l'enseignant. Les questions posées portent essentiellement sur le "contenu de connaissances en jeu" alors que les questions portant sur la construction du savoir, la procédure à utiliser pour résoudre les difficultés de compréhension n'apparaissent pas dans les interactions enseignantes stagiaires/élèves.

L'action explicite d'enseignement, chez ces enseignantes stagiaires, a dominé celle d'apprentissage des élèves. Or, il aurait fallu concéder aux élèves la possibilité de formuler des questions, pour une interaction verbale, basée sur le dialogue, et non sur un échange à sens unique où les stagiaires ont dominé et orienté complètement l'interaction verbale vers l'exposé d'une programmation préétablie. Ces enseignantes stagiaires devraient formuler des questions de sorte qu'elles provoquent des réponses aussi nombreuses que longues. Cela revient à dire que l'enseignant doit éviter l'interrogation dite totale à laquelle les élèves répondent laconiquement par oui ou par non. L'élève doit être incité à développer un comportement interrogatif pour accomplir le mieux possible le rôle d'apprenant.

Une véritable interaction verbale aurait dû être un moment où les élèves se substitueraient, de temps à autre, à l'enseignant en formulant leurs propres questions, pour conduire le jeu verbal vers des situations d'apprentissage. Ce qui permettrait, non seulement aux enseignantes stagiaires de dynamiser le dialogue avec les élèves sur l'objet d'étude, mais surtout de développer des compétences professionnelles émergeant du milieu en orientant l'interaction verbale de manière stratégique en fonction des attentes des élèves.

Synthèse.

L'analyse des données recueillies a permis de comprendre que, dans leur conception du métier, ces enseignantes stagiaires se sont contentées du rôle de transmetteur de savoir qui ne laisse pas aux apprenants le temps de prendre l'initiative pour participer à la construction de leur apprentissage. Aussi, l'expérience du stage pratique a permis de changer les représentations qu'avaient ces enseignantes stagiaires du métier d'enseignant : la conception du métier a connu, chez ce groupe de formés, un déplacement du niveau disciplinaire vers le niveau relationnel. En effet, c'est dans les interactions et la relation construite avec leurs élèves que ces futures enseignantes prévoient d'actualiser, d'expérimenter et de développer leurs compétences professionnelles.

Lors de l'analyse des entretiens d'auto confrontation, notre investigation du regard porté par ce groupe de stagiaires sur leur propre intervention en classe, révèle un

certain conformisme aux prescriptions institutionnelles qui ne favorise pas le développement de leur identité professionnelle. Aussi, les difficultés rencontrées par ces enseignantes stagiaires témoignent de la fragilité de leur identité professionnelle (Baillauquès, 1992). Cette fragilité s'exprime par de fortes inquiétudes relatives à la construction de leur *moi professionnel* et une remise en question quant à leurs capacités à enseigner et aux compétences professionnelles développées en classe.

L'analyse des entretiens d'auto confrontation a révélé une dimension du métier qui pourrait être travaillée de manière spécifique en formation initiale : la gestion du groupe classe, la prise en compte de ses émotions en tant qu'enseignant, la gestion des interactions verbales, le poids des prescriptions institutionnelles, etc., sont autant de thèmes qui constituent les préoccupations majeures pour ce groupe de stagiaires.

L'analyse des synopsis a permis d'avoir une vue d'ensemble des compétences professionnelles que ces futures enseignantes ont pu développer dans l'activité. Elle a laissé apparaître une première constante que l'activité d'enseignement est pour ces enseignantes stagiaires une activité programmée et prescriptive puisque nous l'avons bien constaté, de par la position haute qu'elles ont adoptée et les mouvements majoritairement statiques qui ont marqué la quasi-totalité des séances analysées, ces stagiaires inscrivent leurs actions dans l'enseignement plutôt que dans une optique favorisant l'apprentissage.

Pour ces enseignantes stagiaires, l'activité didactique est simplement prescriptive ou programmatique, car le constat a été que le dialogue entre les stagiaires et les élèves est toujours celui que l'enseignant a prévu. Sous ce rapport, il est apparu que la part de l'imprévisible dans l'organisation de l'activité d'enseignement est très limitée. Ce qui peut minimiser les chances de ces stagiaires à développer leurs compétences professionnelles émergeant du milieu.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion

Pour conclure, il est utile de revenir au projet initial de cette thèse afin de montrer son apport dans le champ de la recherche sur la question de l'identité professionnelle. En effet, à l'entame de notre projet notre intention était d'étudier la construction de l'identité professionnelle d'un groupe de futurs enseignants en formation initiale à l'ENS de Bouzaréah à Alger. En d'autres termes, nous nous sommes intéressée à l'expérience du stage pratique et son rôle dans l'émergence de l'identité professionnelle en montrant comment le futur enseignant se définit en tant que tel. Ce qui nous a orienté vers l'analyse des représentations que se fait le futur enseignant du métier auquel il se prédestine.

Par ailleurs, l'identité professionnelle du futur enseignant se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui en tant que personne, de celle qu'il a de son rapport aux autres (élèves), de son travail et des compétences professionnelles qu'il pourrait développer.

Les principales questions de recherche qui ont été à la base de notre réflexion se présentent ainsi :

- Quelles représentations le futur enseignant se construit-il de son métier ?
quelles sont les changements qui s'opèrent au plan de ces représentations à l'issue de son expérience du stage pratique ?
- Quelles sont les compétences professionnelles développées en période de stage?
- Quel est l'apport de l'analyse du processus identitaire pour la formation initiale des enseignants ?

Afin d'apporter quelques éléments de réponses à notre questionnement, nous avons jugé utile de dresser un état des lieux du système de formation des enseignants en Algérie, afin de mieux cerner les carences qu'il présente. Notre analyse de l'évolution de la formation des enseignants a révélé une dynamique essentiellement quantitative, impulsée par la croissance continue des effectifs du système éducatif. Notre déduction à ce niveau est que la formation des enseignants gagnerait à être renforcée en

Conclusion

accordant plus d'importance dans les plans de formation aux compétences professionnelles, à la pratique réflexive, au développement professionnel, concepts clés dans le monde de la formation aujourd'hui. Aussi, l'orientation vers la professionnalisation est-elle plus qu'une nécessité.

Notre revue de la littérature et des travaux relatifs à cette question de recherche, nous a montré qu'il existe plusieurs perspectives pour appréhender l'identité professionnelle des enseignants : de la perspective sociologique, psychologique, ergonomique, biographique, les travaux se multiplient et les démarches se diversifient. Cependant, en absence de travaux portant sur la perspective didactique et par souci d'apporter un plus à la recherche dans ce domaine, nous avons opté pour l'étude de l'identité professionnelle en mettant l'accent sur l'intervention de l'enseignant dans l'action d'enseignement-apprentissage. C'est ainsi que nous nous sommes intéressée aux compétences professionnelles développées par le stagiaire au cours de son intervention en classe.

En vue d'aboutir à des réponses convaincantes, nous nous sommes appuyée pour l'essentiel sur le cadre théorique de l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) pour l'analyse des compétences professionnelles des stagiaires. Ce travail théorique nous a permis de découvrir un cadre riche en ressources théoriques et épistémologiques et nous a donné la possibilité, également, de lire et d'appréhender - tant bien que mal - le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. De ce fait, nous assistons à l'émergence d'une identité professionnelle en construction.

Pour préciser notre démarche méthodologique, nous avons opté pour une démarche aussi bien quantitative que qualitative. Une enquête par questionnaire a été menée auprès d'un groupe de futurs enseignants pour identifier leurs représentations avant et après le stage pratique. En outre, des entretiens d'auto confrontation ont été conduits avec un groupe restreint parmi ceux qui ont déjà renseigné le questionnaire. Ce type d'entretiens nous a donné la possibilité de ressortir d'autres données en relation avec

notre sujet de recherche et par conséquent d'élargir notre champ d'investigation en donnant la parole aux stagiaires pour observer et commenter leur action en classe.

Une analyse des synopsis des séances réalisées en classe nous a aidée à repérer les compétences professionnelles développées par les stagiaires au cours de l'action d'enseignement-apprentissage.

Aussi, l'analyse des données recueillies par questionnaire a montré que les futurs enseignants interrogés ont une conception « intellectuelle » et « disciplinaire » du métier d'enseignant, laquelle conception fondée essentiellement sur la transmission du savoir. Cependant, dès leur première expérience sur le terrain, ces stagiaires ont pris conscience que être enseignant est avant tout exercer un métier relationnel et que les liens tissés avec les apprenants pour la réussite de tout acte pédagogique sont primordiaux. Aussi, l'examen de leurs représentations sur les qualités du "bon enseignant" révèle-t-il une conception « idéalisée » de ce métier où le "bon enseignant" se distingue par des qualités personnelles. Ces représentations peuvent avoir un impact négatif sur la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant qui peut s'attacher aux qualités humaines qu'il attribue au "bon enseignant" et s'éloigner des caractéristiques professionnelles développées au cours de sa formation initiale. Par conséquent, il est important d'accorder une attention particulière aux représentations des futurs enseignants eu égard à l'acte d'enseigner qui ne consiste nullement en une simple transmission du savoir, mais il se fonde avant tout sur des relations humaines. Car c'est dans l'interaction que l'enseignant actualise, expérimente et développe ses compétences professionnelles.

Par ailleurs, l'analyse des entretiens d'auto confrontation réalisées au cours du stage pratique a permis d'identifier les principales préoccupations de ce groupe d'enseignants stagiaires. Cette analyse a révélé que l'image « idéalisée » du métier d'enseignant est souvent remise en cause lors du stage. Les décalages relevés entre les directives institutionnelles et les pratiques effectives sur le terrain créent des moments

de tension, voire de déstabilisation qui affectent la construction du moi professionnel de ces futurs enseignants.

L'analyse du regard que porte ce groupe de stagiaires sur leur propre activité en classe atteste d'un certain « conformisme » aux prescriptions institutionnelles qui entrave le développement de leur identité professionnelle. Aussi, les difficultés rencontrées par ces mêmes stagiaires témoignent de la fragilité de leur identité professionnelle (Baillauquès, 1993). Cette fragilité s'exprime par une inquiétude relative à la construction de leur moi professionnel et une remise en question inhérente à leurs capacités à enseigner et aux compétences professionnelles développées en classe.

En effet, la gestion du groupe classe-classe, la gestion des interactions verbales, le poids des prescriptions institutionnelles, etc., sont autant de thèmes qui constituent les préoccupations majeures de ces enseignants stagiaires.

En ce qui concerne l'image que l'enseignant stagiaire a de lui-même, nous relevons une image figée, loin de toute remise en question. Le fait de travailler sous le regard d'un professeur d'application qui veille à normaliser davantage les gestes du métier, incite souvent le stagiaire à adopter une démarche « applicationniste », démarche qui consiste à exécuter un plan préétabli. Par conséquent, ces futurs enseignants peuvent être privés de toute autonomie susceptible de les aider à développer leur identité professionnelle.

Ainsi et en référence au modèle de *Gohier et al.*, (2001), nous pouvons conclure en disant que ce groupe de futurs enseignants se construit une identité professionnelle grâce au processus d'*identification* (Tap, 1987) fondé sur un alignement comparatif avec d'autres professionnels dont les caractéristiques de la situation d'exercice sont *a priori* présentées comme proches, plutôt que par un processus d'*identisation* fondé sur des considérations propres et autonomes.

Il serait donc souhaitable de repenser la prise en charge des représentations au cours de la formation initiale : l'enseignant stagiaire n'est pas un simple moule où le professeur

Conclusion

d'application verse son propre savoir. L'enseignant stagiaire est appelé à prendre en charge certains aspects de son propre processus d'apprentissage afin qu'il puisse optimiser ses capacités et développer ainsi ses compétences professionnelles.

Enfin, l'analyse des synopsis nous a permis d'avoir un aperçu d'ensemble des compétences professionnelles que ces enseignantes stagiaires ont pu développer en classe. Cette analyse a révélé une première constante : l'activité d'enseignement est, pour ces enseignantes stagiaires, une activité « programmée et prescriptive », de par la position haute qu'elles ont adoptée et les mouvements majoritairement statiques qui ont marqué la quasi-totalité des séances analysées. L'activité de ces enseignantes stagiaires est inscrite dans une optique d'enseignement au lieu d'une optique d'apprentissage. Aussi, l'analyse des données recueillies a fait ressortir le caractère magistral de leurs activités vu que le dialogue entre les enseignantes stagiaires et les élèves est toujours celui que l'enseignant a prévu. Cela limite les chances de ces stagiaires à développer leurs compétences en s'adaptant aux situations émergeant du milieu. Il est à noter que les compétences à interagir avec les élèves, à gérer le groupe classe, à gérer le temps ainsi que la compétence à réfléchir sur sa pratique méritent d'être renforcées.

En nous basant sur les résultats de notre recherche, nous présentons ces quelques propositions pour optimiser la qualité de la formation initiale et continue :

Bien qu'elle ne représente qu'une étape dans le parcours professionnel du futur enseignant, la formation initiale revêt cependant une importance particulière dans son développement identitaire en ce sens que le stage d'application qui constitue la première expérience de socialisation dans le monde professionnel, lui permet de faire émerger son identité professionnelle, identité qui pourrait évoluer tout au long de la carrière.

1- Les conditions d'accès à l'Ecole Normale Supérieure

Rappelons que la moyenne d'entrée exigée à l'ENS est supérieure à 14 de moyenne générale obtenue à l'examen du Baccalauréat suivi d'un entretien de sélection qui se déroule au sein de l'école. Mais cette moyenne s'avère être un critère insuffisant en ce sens que seul le critère retenue est la compétence disciplinaire du candidat. Aussi, les critères d'orientation vers les différents profils (PES, PEM, PEP) ne reposent sur aucun fondement (parmi les candidats retenus, un bachelier ayant une moyenne inférieure est souvent orienté vers le profil de PEP, sachant que la formation dans ce profil ne dure que trois années).

C'est la raison pour laquelle nous suggérons un test de sélection des bacheliers aptes à suivre la formation pour devenir enseignant de langue étrangère.

Dans ce qui suit, une proposition d'un descriptif du test de sélection tel que nous le concevons.

- Rubrique informations personnelles : outre les informations personnelles du candidat (nom, prénom, sexe, moyenne générale du Bac, moyenne dans la discipline), l'appartenance géographique est importante pour répondre aux besoins de recrutement dans la discipline selon les wilayas.
- Rubrique test psychologique : un questionnaire sera proposé en vue de vérifier si le candidat possède certaines qualités personnelles nécessaires pour exercer le métier d'enseignant (un test du bon contact humain permet d'écarter les personnes qui affichent un degré élevé de timidité, d'agressivité, d'impatience, de laxisme).
- Rubrique aptitudes à communiquer oralement dans la discipline à enseigner : à travers un entretien rapide, nous évaluons les aptitudes du candidat à s'exprimer (diction, aisance) vu que l'enseignement est un métier qui s'exerce oralement.
- Rubrique connaissances disciplinaires : une évaluation du niveau de compréhension du candidat et son degré de maîtrise de la langue, à travers un

support choisi est prévue. Une consigne de production écrite est nécessaire pour compléter ce test de sélection.

2- La mise en application du nouveau plan de formation issu du projet FSP « FSP/Algérie-2006-37»

Comme il a été mentionné précédemment l'application du nouveau plan de formation issu de ce projet FSP « FSP/Algérie-2006-37» est à notre avis primordial. En effet, ce nouveau dispositif de formation introduit des méthodes et des techniques qui favorisent la transposition des acquisitions entre le contexte de formation et les contextes de la pratique. Nous pensons aux études de cas, à l'analyse de pratiques professionnelles, à la vidéoscopie, au portfolio, au récit de vie, etc. ainsi que d'autres techniques qui aident à développer la compétence réflexive chez le futur enseignant en formation initiale.

La formation vise donc à développer la pratique réflexive encourageant ainsi l'approche critique et le questionnement. Nous pensons que la formation initiale conduit le futur enseignant vers l'autonomie et le prépare à adopter une posture professionnalisante et à comprendre l'importance de cette formation. Les technologies de l'information et de la communication peuvent jouer un rôle croissant pour favoriser l'autonomie des enseignants.

3- L'actualisation du référentiel des compétences professionnelles pour le métier d'enseignant

Une esquisse de référentiel des compétences professionnelles visant à optimiser la qualité de la formation initiale est proposée dans le chapitre 2 de cette recherche.

En effet, en tenant compte des paradigmes définissant les compétences de l'enseignant professionnel développés par Paquay (1994, 2012), nous avons tenté de concevoir un référentiel de compétences professionnelles des futurs enseignants en terme de situations à travers lesquelles le futur enseignant aura à réfléchir au cours de sa formation initiale.

4- La mise en application des lois régissant le partenariat entre l'Education Nationale et les ENS

Il est important d'accroître le partenariat avec les milieux de pratique en créant des passerelles entre les ENS et l'Education Nationale et en accordant plus d'importance aux stages pratiques. Aussi, afin d'optimiser l'encadrement des stagiaires, la mise en place des mécanismes effectifs pour le renforcement de l'encadrement par des nouvelles mesures qui engageraient les professeurs d'application ainsi que les formateurs des Écoles Normales à collaborer pour la formation du futur enseignant serait souhaitable.

Par ailleurs, la conception d'un carnet de stage au profit du professeur d'application s'impose pour définir les prérogatives de chacun (règles d'accueil des stagiaires, place du stage dans le dispositif de formation, rôle attendu du professeur d'application, nature de sa tâche évaluative, objectifs du stage dans la dynamique de formation du stagiaire, activités du stagiaire durant cette période, etc.). Ce qui permet aux professeurs d'application d'avoir une vision claire sur les attentes des établissements de formation.

5- La mise en place d'une formation au profit des enseignants professeurs d'application pour améliorer l'accompagnement des stagiaires

Former les professeurs d'application pour l'accompagnement du futur enseignant est un point qui a été relevé lors de l'enquête que nous avons menée sur le terrain. En effet, certaines stagiaires ont été encadrées par des enseignantes nouvellement recrutées. Vu le manque d'expérience, ces dernières se contentaient de leur transmettre leurs fiches pédagogiques pour la préparation des cours. Or, le rôle du professeur d'application est d'accompagner le stagiaire et l'initier à son métier (préparer les cours, les organiser, gérer le groupe classe, l'initier à développer sa réflexivité, etc.). En articulant pratique de classe et analyse de pratique, le professeur d'application contribue à la professionnalisation de l'enseignant stagiaire.

Afin de sensibiliser les professeurs d'application quant aux actes professionnels à développer chez les stagiaires, nous proposons un plan de formation destiné aux inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés de la formation continue des enseignants.

Cette formation prend la forme de journée pédagogique ou de séminaire permettant de développer chez les professeurs d'application les compétences suivantes :

5.1 La compétence à observer les gestes professionnels de l'enseignant

stagiaire : la formation proposée permet aux professeurs d'application de réfléchir sur les outils d'observation des gestes professionnels développés dans le cours. Aussi, les professeurs d'application apprennent à distinguer le geste professionnel de la méthode utilisée par chaque enseignant stagiaire pour mettre en œuvre ces gestes. L'observation en tant que compétence à développer chez le professeur d'application a pour objectifs d'atteindre une dimension formatrice et permettre une évaluation rigoureuse et objective.

Ce parcours de formation est une occasion pour doter les professeurs d'application des différents moyens d'observation : guides, fiches, grilles, etc.

Les « grilles » d'observation sont élaborées en fonction des objectifs : considérées comme un outil au service de la progression individuelle dans l'acquisition de compétences professionnelles ciblées, ces grilles sont adaptées aux situations et aux points à observer.

5.2 La compétence à écouter et à conseiller l'enseignant stagiaire

: au terme de cette formation le professeur d'application aura développé sa posture « d'accompagnateur » en écoute active à travers un entraînement aux techniques d'analyse de pratiques.

- Le professeur d'application apprendra à formuler les conseils qui apportent une réponse à une demande. Le rôle du professeur d'application est de savoir accompagner pour faire émerger les besoins des stagiaires.

Les conseils permettent au stagiaire de poursuivre sa propre réflexion et de l'enrichir en s'appuyant sur les pistes de réflexion, les outils et manuels proposés, les partages d'expériences avec le professeur d'application.

Pour cela, le professeur d'application est sensibilisé pour éviter de donner des solutions toute faites à l'enseignant stagiaire mais lui permettre de poursuivre sa réflexion en élargissant le champ de son analyse.

- Le professeur d'application s'entraînera également à mener des entretiens de formation : il sera informé des objectifs de l'entretien, les modalités et le moment de sa réalisation. En effet, pour aboutir à des conclusions pertinentes, le moment d'observation est suivi immédiatement d'entretien qui se déroulera dans un lieu calme où les échanges resteront confidentiels pour instaurer une certaine confiance.

- Le professeur d'application est appelé à encourager la réflexion lors de ces entretiens en initiant le professeur stagiaire à dépasser le stade du constat et l'amener à analyser les facteurs de telle réussite ou les causes de tel échec. Ainsi, le stagiaire s'entraînera à argumenter ses remarques et à affiner ses analyses et élaborer progressivement une grille de relecture de ses propres cours : d'une grille centrée sur la transmission des connaissances au début de l'année (objectifs, programmes, plan de la séquence et de la séance, etc.) vers une grille qui s'intéresse de plus en plus aux élèves et à leurs différentes façons de construire leur savoir.

5.3 La compétence à évaluer le professeur stagiaire : ce parcours de formation sera une opportunité aux professeurs d'application de s'entraîner à évaluer le degré d'acquisition des compétences professionnelles chez le stagiaire.

- Il serait souhaitable que les ENS soient dotées d'un système d'évaluation critérié qui fixe les compétences professionnelles ciblées en formation initiale car se conduire en formateur/évaluateur ne consiste pas à affirmer seulement si le stagiaire est un enseignant reconnu. Une telle décision

nécessite des critères bien définis pour apprécier les compétences développées et celles qui restent à acquérir. Ceci est réalisable à travers une évaluation continue qui seule pourrait déterminer le niveau de performance du stagiaire à travers les entretiens réflexifs instaurés après chaque prestation.

Enfin, il serait souhaitable de repenser la rémunération du professeur d'application : l'attribution systématique d'une rémunération est la marque symbolique forte que la fonction du professeur d'application comporte des tâches importantes et nettement distinctes du travail ordinaire de l'enseignant dans sa classe. Cette rémunération devrait être à la hauteur des exigences et du travail attendu, faute de quoi la fonction même du professeur d'application ne serait pas prise au sérieux par ceux qui l'assument. Il est à noter également que la rémunération du professeur d'application doit être suffisante pour qu'il se sente indemnisé du temps supplémentaire qu'il consacre à la formation d'un futur collègue.

Pour finir, nous ne prétendons nullement ici, proposer un traitement exhaustif d'une question dont les variables sont en perpétuelle évolution. Bien que les résultats illustrés dans cette recherche montrent essentiellement des situations vécues difficilement par les enseignants stagiaires ayant un impact sur la construction de leur identité professionnelle, il n'y a pas lieu de stigmatiser la nature de ces situations.

A travers cette recherche, nous avons tenté d'apporter une modeste contribution à l'efficacité de l'enseignement en général et des langues étrangères en particulier : les stages pratiques ne sont pas le seul vecteur de professionnalisation de la formation. Pour que l'enseignant stagiaire bénéficie de son expérience, il est important de l'initier à analyser son activité, à l'interpréter, à prendre du recul en établissant des liens entre les différents savoirs et les habiletés mobilisées à cette fin.

Aussi, il serait souhaitable que la formation initiale des enseignants soit repensée et ce en veillant à accorder une place primordiale au développement personnel pour que le

Conclusion

futur enseignant puisse entamer une perception critique sur le rapport entre, d'une part, sa personne - ses croyances, ses attitudes, - et, d'autre part, ses fonctions et son rôle d'enseignant que la société attend de lui. Ce travail de réflexion sur soi permet de faire le point sur les attentes du futur enseignant et ses représentations concernant le métier qu'il a choisi d'exercer. Aussi, la pratique réflexive ne connaîtra pas le jour sans l'accompagnement des formateurs de formateurs (professeur d'application et formateurs universitaires) pour le développement de l'identité professionnelle. Les écoles de formation pourraient prévoir, dans leurs programmes, des espaces où cette réflexion accompagnée serait possible (plateforme, tutorat, etc.).

Enfin, il serait intéressant de poursuivre cette étude en aval du temps institutionnel de la formation pour voir comment ces enseignantes vivent leur expérience de l'insertion professionnelle. Pour cela nous envisageons de poursuivre ce travail de recherche avec le même public. Il s'agit d'une étude comparative que nous comptons effectuer dans cinq ans auprès des mêmes stagiaires. Le principal objectif est d'établir un parallèle entre l'expérience d'enseignants débutants et celle d'enseignants expérimentés et pouvoir ainsi tirer les conclusions qui s'imposent.

BIBLIOGRAPHIE

- Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité, *Recherche sociale*. (124), 39-49.
- Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris, EIP.
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris, ESF, Collection de l'éducation.
- Abraham, A. (1993). *Les enseignants dans la perspective du soi professionnel*, in *Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant*, Vol 3, n° 3 pp. 352-364.
- Abric, J-C. *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In Denise JODELET (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 1989, p. 188. L'ouvrage cité est Jean-Claude ABRIC, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset : Del Val, 1988.
- Abric, J-Cl. (2001). Pratiques sociales, représentations sociales. In J-C Abric (dir.), *pratiques sociales et représentations* (p. 217- 238), Paris, PUF ; (1^{ère} édition : 1994).
- Abric, J-Cl. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne.
- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. De Boeck université, Paris.
- Altet, M. (1993). *La qualité des enseignants-Séminaires d'enseignants*. Rapport final de l'étude française, Nantes : OCDE-CERI/CREN.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Altet, M., (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35.
- Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, Ph (éds). (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck (1^{ère} éd, 1996).
- Altet, M., & Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Amigues, R. (2000). Enseigner en maternelle, un acte d'institution. In R. Amigues & M.T. Zerbato-Poudou (Eds.). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle* (pp. 81-132). Paris, Retz.
- Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). 'L'auto confrontation croisée' : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle, *Bulletin de Psychologie*.
- Ardoino, J., (2001). Colloque : *Former des enseignants professionnels*. AFIRSE, Paris.
- Astolfi, J-P. (1994). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- Astolfi, J.-P. (1996). Mettre l'élève au centre...oui mais au centre de quoi? Actes du forum 1995 de l'enseignement primaire, 11-32. Genève: Département de l'instruction publique.

- Baillauquès, S. (1992). *L'identité brouillée des enseignants formateurs d'enseignants*. AIREPE, Ronéo.
- Baillauquès, S., & Breuse, E., (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. In *Education permanente*, 128, 11-26.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*, Paris, PUF. (8^{ème} édition).
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France (10^{ème} édition).
- Beaud, M., Latouche, D. (1988). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse, un mémoire, ou tout autre travail universitaire ?* Québec, Ed. Boréal.
- Beauvois, J.-L., Dubois, N., Doise, W. (1999). *La construction sociale de la personne*, Grenoble. PUG.
- Beckers, J., (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : de Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, Ph., & Chardenet, P., (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris, EAC et AUF.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blin, J-F. (1997a). *Les représentations professionnelles : un outil d'analyse du travail*. *Education permanente*, (132), 159-170.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Bossard, L.-M., (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 97-146). Paris : L'Harmattan.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques (didactique des mathématiques 1970-1990)*, textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland & V. Warfield, Grenoble, La Pensée sauvage.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, N 94, pp 73-92.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.

Bourdoncle, R., Mathey-Pierre, C. (1994). « Autour des mots 'Recherche et développement professionnel » , *Recherche et Formation*, n° 17, pp. 141-154.

Bourdoncle, R. (2000). *Professionnalisation, formes et dispositifs*, *Recherche et Formation*, n°35, INRP, Paris.

Carton, F. (1993). *L'autoévaluation encore de l'apprentissage*. In *FDM*, numéro spécial, août-septembre. Evaluation et certifications en langue étrangère, pp28-35.

Castellotti, V., De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.

Cattonar, B., (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 10.

Charlies, S., Cartaut, S., Escaliè, G., Durand, M. L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience (Note de synthèse). *Recherche et formation*, INRP, puis ENS éditions, 2009, Former à accueillir les élèves en situation de handicap, 61, pp.85-129.

Chapelle, G. (2003). Former, se former, se transformer. De la formation continue au projet de vie. *Sciences Humaines*, hors série n° 40.

Chartier, J. (2000). Angoisse, prévention et prise de risque. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 73-96). Paris : L'Harmattan.

Chavellard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage. (2^{ème} édition 1991).

Chavellard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2), 221-266.

Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé international.

Cicurel, F., (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette, collection F.

Clerc, F. (1995). *Débuter dans l'enseignement*, Paris, Hachette.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes*. Travailler, 4 : 7-42.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.

Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, *Education permanente*, n°146.

Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International (réédition). Collection didactique des langues étrangères.

Costalat-Founeau, A-M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes : PUR. Page 15.

Costalat-Founeau, A-M. (2008). Identité, action et subjectivité. Le sentiment de capacité comme régulateur des phases identitaires. *Connexions*, 89, 63-74.

Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? , *Revue Française de Pédagogie*, vol.88, p.67-94.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, S.E.J.E.R.

Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M-C. & Forester, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier- Crédif. P. 96.

Dadoy, M. (1986). A la recherche de la notion de professionnalité, *Cahier du Plan Construction*.

De Ketele, J-M., et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. 4^{ème}éd. Bruxelles : de Boeck, 204 p. (Méthodes en sciences humaines).

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Collection première cycle. Paris, PUF.

Delors, J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris, Odile Jacob, Eds. UNESCO.

Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants ?*, Paris. ESF.

Doise, W. (1999). Attitudes et représentations sociales. In JODELET, D., (1^{ère} édition : 1989). *Les représentations sociales* (p.240-258), Paris, PUF.

Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin Éditeur.

Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité, *Education permanente*, n° 128, mars, pp. 37-44.

Dubar, C. (1996a). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, 2^{ème} édition revue. Paris : Armand Colin. Collection U, Série Sociologie, Paris, 1996a (1ère éd. 1991).

Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin, p. 257.

Durand, M. (1998). L'enseignement comme "action située" : éléments pour un cadre d'analyse. 4^{ème} Biennale de l'Education et de la Formation.

Durand, M., (2000), Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. In Gohier C. et Alin C. (dir) Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle. *Recherche et Formation*, (pp. 161-180), Paris, L'Harmattan.

Educ recherche. *Revue de la Recherche en Education*, INRE, Algérie. N° 5, 2012, p : 3

Elliot J. (1991). « A model of professionalism and its implications for teacher education », *British Educational Research Journal*, 17 (4), pp. 309-318.

Erikson, E-H. (1968). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris, Editions Flammarion.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.

Fabre, M. (1992). *Qu'est ce que la formation ? Recherche et formation*, n°12, pp 119-134.

Fabre, M. (2001). Le mémoire professionnel est-il professionnalisant, *Recherche et Formation*, n° 35, pp 4-20.

Faïta, D., & Vieira, M. (2003). *Réflexions méthodologiques sur l'auto confrontation croisée*. Skolhê, hors série I. 57-68.

Farhani, F-F., (2006). Algérie : l'enseignement du français à la lumière de la réforme, *Le français aujourd'hui*, n°154, pp.11-18.

Flament, C. (2001). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J-C Abric (dir.) : *Pratiques sociales et représentations* (p.37-58) Paris : PUF. (1^{ère} édition : 1994).

Ferréol, G., Cauche, Ph, Duprez, J-M., Gadrey, N., Simon, M. (1995). *Dictionnaire de sociologie*, Armand Colin, Paris.

Galisson, R., Puren, C. (1999). *La formation en question. Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International.

Gauthier, C, et Tardif, M, (1996). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.

Gelin, D., Rayou, P., RIA, L. (2007). *Devenir enseignant : parcours et formation*, Armand Colin, Paris.

Giust-Desprairies, F. (2003). Accompagner à la complexité du métier : *Cahiers pédagogiques*, 418, 46.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'une modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation dans Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec, sous la direction de M. Tardif et H. Ziarko, Québec, Presses de l'Université de Laval, p. 280-299.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Chardonneau, B., Chevrier, J. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle. In *Des Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation*, Abou, A., Giletti Abou, M-L. (dir.), Paris, INRP, p.115-135.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII(1), 3-32.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3, 47-69.

Goode, W-J. (1969). The Theoretical Limits of Professionalization. In Etzioni A., *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press, p.p. 266-313.

Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales*. 7^{ème} édition. Paris, Dalloz.

Grootaers, D. & Tilman, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La Revue Nouvelle*, (1), 93-104.

Hall, E.T. (1978). *La dimension cachée*, Paris, Editions du seuil.

Halpern, C., & Ruano-Borbalan, (2004). Identité(s) : l'individu, le groupe, la société, éditions sciences humaines.

Hirschhon, M. (1993). *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.

Holec, H., & Porcher, L. (1988). Formation et filières de formation en français langue étrangère. In Lehmann, D. (dir.). *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier-Crédif.

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles, *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol.XIX, n°1, p.82

Hymes, H-D. (1987). *Vers la compétence de communication*. Didier, Paris.

Jobert, G. (1985). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Éducation permanente*, n° 80, p. 125-145.

Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle*

professionnalisation ? Perspectives en éducation et Formation. De Boeck Université. Bruxelles.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Jutras, F. (2005). Facteurs internes et externes affectant l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants. *Éducateur*, 2, 26-29.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: Armand Colin.

Lamarre, A-M. (1995). *Impact des pratiques courantes de formation sur le développement de la réflexivité chez le futur enseignant*. Mémoire de 2^{ème} cycle. Université du Québec à Montréal.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisation.

Le Boterf, G.(2003). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Edition d'organisation.

Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Edition d'organisation.

Lemosse, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, n°6, pp. 55-56.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse

Lessard, C. (1998). *La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Leplat, J. (1991). Compétence et ergonomie. In Amalberti de Montmollin, Thereau, J, (dir.), *Modèle en analyse du travail*, éd. Mardaga, Bruxelles.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lipiansky, E-M. (1992). *Identité et communication*, PUF, Paris.

Maheu, L., & Robitaille, M. (1991). Identité professionnelle et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In Lessard, C. Perron, M. & Bélanger, P. W. (dir.) *La profession enseignante en Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture. p.93-111.

Maulini, O., & Mautandon, C. (2005). Introduction, Les formes de l'éducation : Quelles inflexions ? In Maulini, O., & Mautandon, C. (Eds.), Les formes de l'éducation : Variété et variations (pp. 9-36). Bruxelles : De Boeck université.

Martineau, R., & Provost, C. (2004). *L'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité sociale : entre la raison et l'émotion*. In Toussaint, R. & Xypas, C. (2004). La notion de compétence en éducation et formation : fonctions et enjeux. Paris l'Harmattan. 47-69.

Martineau, S. & Presseau, A. (2007). Se « mettre en mots » ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens : le discours identitaire d'enseignants du secondaire. In C. Gohier (dir) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*, (pp. 67- 88). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mead, G. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses universitaires de France.

Merard, J, & Bruno, F. (2009) *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants* : Octares éditions. France.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 5-17.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international, collection didactique des langues étrangères.

Mosconi, N. (1990). Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants. Actes du 5^{ème} Colloque de l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant (ÂIRPE). La prise de fonction des personnels de l'éducation. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.

Moyne, A., Artaud, J., Barlaw, M. (1988). *Formation et transformation de l'enseignant : « Vers une pratique renouvelée de la pédagogie »*. Collection Formation.

Moos, R-H. (1987). Person-environnement congruence in work, school and health care settings. *Journal of Vocationnal Behavior*, 31, 231-247.

Muchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Collection Formation Permanente en sciences sociales. Paris. ESF.

Muchielli, A. (2003). *L'identité*. Paris : PUF.

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Hetu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). Bruxelles : De Boeck.

Paquay, L. (1995). Vers une identité professionnelle des formateurs d'enseignants. *Pédagogies*, 10. (Numéro spécial sur « former des enseignants. Pratiques et recherches »), 5-11.

Paquay, L. Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 4^{ème} édition, Bruxelles, De Boeck.

Paquay, L. (1994). Un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, n°16, Paris, INRP, pp.7-38.

Paquay L. (2012), Continuité et avancé dans la formation des enseignants, P. Jonnaert (eds), Perspectives en éducation et formation, pp. 5-26, Bruxelles : de Boeck.

Pastré, P. (1992). *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle : rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées*. Thèse de doctorat. Université Paris 5.

Pastré, P. (1999). *Travail et compétences : un point de vue de didacticien*. Numéro spécial : activités de travail et dynamique des compétences, volume 67. Numéro 1, p.111.

Pastré, P., Samurçay, R., Bouthier, D. (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. In *Éducation permanente*, 123.

Pastré, P. (2014). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, Presses Universitaires de France.

Perez-Roux, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants-stagiaires du second degré. In R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé (Eds), *Comment les enseignants apprennent ils leur métier ?* (pp.49-80). Paris : L'harmattan.

Périer, P. (2004). Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, n° 147, pp.79-90.

Perrenoud, Ph. (1982). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et recherche*, 4(2),199-212.

Perrenoud, Ph. (1993). *Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?* In HENSLER, H. (dir.), La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?, Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp.111-132.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'harmattan.

Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. *Perspectives*, volume XXVI, n° 3, pp. 543-562.

Perrenoud, Ph. (1999). *Des compétences pour enseigner*. Paris : ESP l'éditeur.

Perrenoud, Ph. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF Éditeur.

Perrin-Glorian, M-J., & Reuter, Y. (2006). *Les méthodes de recherche en didactique*. Presses universitaires de Septentrion, France.

Perraudau, M. (2004). Les compétences à l'école primaire, quelles définitions, quels enjeux ? In Toussaint R. & Xypas C. (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux*. Paris : L'Harmattan. 119-128.

Pothier, M., (2001). Formation de la recherche en didactique : De la méthodologie à la didactique, hommage à R. Galisson. *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°123,124, Didier- Erudition, Paris.

Poulin, M. (2010). Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur. (2^{ème} édition : 1998).

Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.

Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*. Vol. 4, 171, p. 41-48.

Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.

Rey, B. (1998). Curriculum professionnel, didactisation et compétences, communication aux rencontres du REF, Savoirs professionnels et curriculum de formation, Toulouse, oct. 1998.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.

Ria, L. (2009). Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. Actes du 7^{ème} colloque international : CD IUFM, « Développement professionnel des enseignants », Rouen.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Rinaudo, J-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche et Formation*, 47, 141-153.

Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Rix, G., & Lelievre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine* : Communication présentée au 6^{ème} Congrès Européen de Sciences des Systèmes, Paris, France.

Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Revue Éducation permanente*, n°140, p35-49.

Saadi, M. (2017). L'enseignement-apprentissage de la gestion de classe : entre théorie et pratique. Mémoire de magistère. ENS de Bouzaréah. Alger.

Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions de travail. *Éducation permanente*, n°166, p.p.127-135.

Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*, 2^{ème} édition 1985. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Sainsaulieu, R., & Piotet, F. (1994). *Méthode pour une sociologie de l'entreprise*. Presses de la fondation nationale, Paris.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis-un outil pour analyser les objets enseignés. *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherche en didactiques de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq : Presse universitaires du Septentrion.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York (NY): Basic Books. (Traduction française de J. Heynemann et D. Gagnon: *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par J. Montréal, Les Éditions Logiques. 1994).

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

Sensevy, G. (2006). *L'action didactique. Éléments de théorisation*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (2), pp. 205-225.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, *In G.*

Sensevy, A. Mercier, (Dir) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe des professeurs et des élèves*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20/3, 263 - 304

Sensevy, G., Tiberghien, A., Santini, J., Laubé, S., & Griggs, P. (2008). An Epistemological Approach to Modelling. Cases Studies and Implications for Science Teaching. *Science Education*, vol. 92, n° 2, p, 424-446.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2006). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe, notes pour une synthèse*.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Paris : Privat.

Tap, P. (1987). Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux. *Bulletin de psychologie*, XL(379), 399- 403.

Tap, P. (1988). *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.

Tap, P., Esparbes-Pistre, S., Sordes-Ader, F. (1996). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie*, 50(428), 185-196.

Tardif, M. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, M. (1993). Savoirs et expériences chez les enseignants de métier. In. H. Hensler (dir.). *La recherche en formation des maitres, détour ou passage obligé sur la voie de professionnalisation ?* Sherbrooke : Editions de CRP, 53-86.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, Presses de l'Université Laval-et-Bruxelles, De Boeck.

Thépaut, A., & Léziart, Y. (2007). De la nécessité de la prise en compte de la notion de « milieu didactique » pour l'étude des phénomènes de transmission et d'appropriation des savoirs: Un exemple à propos de l'apprentissage de la passe en basket-ball. *Science et Motricité*, 61, 57-71.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémiologique*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Thierno, Ly. (2014). Politiques éducatives, développement et compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France. Thèse de doctorat. Aix-Marseille université.

Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : PUF

Vernant, D. (2004). Pour une logique dialogique de la véridicité. *Cahiers de linguistique française*, 26, 87-111.

Villatte, J-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, Formation «Evaluation», Laboratoire Culture & Communication. Université d'Avignon : Grisolles.

Vigner, G. (1991). Formation à la rescousse. In *Diagonales*, n°19, pp 22-29.

Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachette.

Vion, R. (1996) : L'analyse des interactions verbales. In F. Cicurel, E. Blondel (éds.), La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 19-32.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, pp.57-69.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Documentation électronique et sitographie :

Amigues, R., Lataillade, G., Mencherini, N. (2001). Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23, 2, p. 299-319. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3767/pdf/SZBW_2001_H2_S299_Amigues_D_A.pdf

Bourdoncle, R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs ». In: Recherche & Formation, N°35. Formes et dispositifs de la professionnalisation. pp. 117-132;doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674

Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. <http://perso.wanadoo.fr/daest/Pages%20perso/brousseau.htm>
Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.html><edutice-00000286>

Chapoulie, J-M. (1974). Le corps professoral dans la structure de classe. In: *Revue française de sociologie*. (15-2) pp. 155-200; doi : 10.2307/3320697
https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1974_num_15_2_2249

Clot, Y. (2005) : *L'auto confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue*. Consulté le : 25-01-2015.
http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2006_09.dir/att.../01-clot-bakhtin.rtf

Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interaction didactique, « Carrefours de l'éducation », Armand Colin. 2006/1 n° 21 | pages 73 à 94. ISSN 1262-3490 Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-1-page-73.htm>

Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants » : *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°3. Mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 23 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/232>
DOI : 10.4000/education didactique.232

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 3–32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>

Lenoir, Y., Larosse, F., Biron, D., Roy G-R & Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Un cadre d'analyse. In:

Recherche & Formation, N°30. La gestion des compétences dans l'Éducation nationale. pp. 143-163; doi : https://doi.org/10.3406/refor.1999.1555https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_30_1_1555. Fichier généré le 19/04/2018.

Merhan, F., Ronveaux, Ch., Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives ». 272 pages. ISBN : 9782804155278. DOI : 10.3917/dbu.merha.2007.01. URL : <https://www.cairn.info/alternances-en-formation--9782804155278.htm>

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? In: Recherche & Formation, N°16. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 7-38; doi : https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_16_1_1206 Document généré le 18/07/2016

Paquay, L.(2012). « Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants », in Léopold Paquay *et al.*, Former des enseignants professionnels. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 4^{ème}éd. p. 5-26. DOI : 10.3917/dbu.paqua.2012.01.0005. Document généré le 18/07/2016

Paquay, L & Wagner, M-C. (2012). « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », in Léopold Paquay *et al.*, Former des enseignants professionnels. De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ». 4^{ème} éd., p. 181-210. DOI : 10.3917/dbu.paqua.2012.01.0181

Perez Tizou, (2006). « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Savoirs*, 2006/2 (n° 11), p. 107-123. DOI : 10.3917/savo.011.0107. URL : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-2-page-107.htm>

Perrenoud, Ph « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier » : Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n° 1, 1993, p. 59-76. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031600ar>

Rabahi Senouci, Z ; Benghabrit Remaoun, N. (2014). « les futurs enseignants à l'épreuve du terrain », *Insaniyat*. p.65-66. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14900>. Mis en ligne, le 3 aout 2016, consulté le 12mars 2017.

Rey, B. « « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche et formation* [En ligne], 60 | 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 01 février 2017. <http://rechercheformation.revues.org/756> . DOI : 10.4000/ recherche formation.756

Reuter, Y ; Cohen-Azria, C ; Daunay, B ; Delcambre, I et Lahanier-Reuter,D.(2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. : De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107.htm>. Mis en ligne sur Cairn.info le 17/12/2014.

Sensevy, G. (2008). « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012,

consulté le 03 janvier 2013. URL : [http:// rechercheformation.revues.org/822](http://rechercheformation.revues.org/822). Éditeur : ENS Editions <http://rechercheformation.revues.org>

Tourmen, C., (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession: quelques pistes de clarification et de réflexion. Santé Publique. Vol. 19, p. 15-20. Consulté sur Cairn.info le 17/05/ 2010. <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2007-hs-page-15.htm>.

WatreLOT, Ph, « Enseigner est un métier qui s'apprend. Collectivement », Après-demain, 2012/1 (N ° 21, NF), p. 18-20. DOI : 10.3917/apdem.021.0018. URL : <https://www.cairn.info/revue-apres-demain-2012-1-page-18.htm> . Mis en ligne sur Cairn.info le 01/01/2017. <https://doi.org/10.3917/apdem.021.0018>

Wittorski. R. (2009). À propos de la professionnalisation. JM Barbier, E Bourgeois, G Chapelle et JC Ruano-Borbalan. Encyclopédie de l'éducation et de la formation, PUF, pp.781-793. hal00601567. Consulté le 10/01/2012. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601567>.

Wittorski, R. (2010). « La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique... », Les dossiers des sciences de l'éducation [en ligne], 24/2010, mis en ligne le 11 juin 2015, consulté le 15 septembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dse/879>.

www.elmouradia.dz. Allocation prononcée le 13mai 2000 au Palais des Nations (Alger) à l'occasion de l'installation de la CNRS. Site consulté le 31-07-2012.

Ministère de l'éducation nationale : <http://www.m-education.gov.dz/> . Consulté en mai 2012.
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : <http://www.mesrs.dz> . Consulté en mai 2012.

<http://suristas.org>

<http://www.ibe.unesco.org>. Données mondiales de l'éducation. 7^{ème} édition, 2010/11

<https://www.atousante.com/> . La santé au travail : stress professionnel, Marie-Thérèse Giorgio, 19 mars 2019.

<http://www.ast74.fr/fr/informations-sante-travail/dossier-thematiques/theme-6-risques-psychosociaux/id-85-le-stress-professionnel>. Article consulté le 25 novembre 2016.

Documents officiels :

Article 77 de la loi n°08-04 de janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale précise que la formation initiale des différents corps d'enseignements est une formation de niveau universitaire.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale. Ordonnance n° 35-è- du 16 Avril 1976.

Conditions de recrutement pour la formation au niveau des Ecoles Normales Supérieures : l'arrêté interministériel n°12 du 21/02/1983 fixant les conditions d'inscriptions de l'élève-professeur, la circulaire interministérielle du 03/05/1987, la circulaire ministérielle n°13 du 23juillet 1999.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence des langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, Comité de l'éducation. Paris : Didier

Décret présidentiel n°836-356 du 21 mai 1983 portant organisation de la formation des études des élèves professeurs des écoles normales supérieures.

Décret exécutif n°18-206 du 18 août 1984, création de l'ENS de Bouzaréah.

Décret exécutif n° 12-240 du 8 Rajab 1433 correspondant au 29 mai 2012 modifiant et complétant le décret exécutif n° 08-315 du 11 Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant sur le statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale et instituant le statut du "professeur formateur"

Journal officiel du 03 juin 2012. Le Décret exécutif n° 12-240 du 8 Rajab 1433 correspondant au 29 mai 2012 modifiant et complétant le décret exécutif n° 08-315 du 11 Chaoual 1429 correspondant au 11 octobre 2008 portant sur le statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale

Loi d'orientation sur l'éducation nationale. Article 78 de la loi n°08-04 de 23 janvier 2008. Statut particulier des fonctionnaires appartenant aux corps spécifiques de l'éducation nationale .octobre, 2008.

Ministère de l'Education Nationale. *Algérie. Rapport national sur le développement de l'éducation* (l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire). Rapport présenté à la 47^{ème} session de la Conférence internationale d'éducation, Genève, 2004.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. La formation à l'enseignement. Les orientations & les compétences professionnelles (2001). ISBN 2-550-37336-7

ANNEXES

Les annexes présentées suivent la chronologie du corps de la thèse. Elles ont été nécessaires à sa construction. Différents contenus y figurent :

- compléments théoriques,
- documents officiels,
- tableaux et schémas qui ont soutenu l'élaboration de notre pensée,
- données empiriques : les questionnaires d'enquête, les entretiens d'auto confrontation, les synopsis des séances enregistrées,
- exemples de tableaux qui rendent compte des étapes intermédiaires du traitement des données recueillies.

Annexe 1.
Évolution des effectifs d'enseignants du cycle primaire et moyen en Algérie.

ANNEE	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		ENSEIGNEMENT MOYEN	
	Etrangers	Total	Etrangers	Total
1962-1963	7212	19908	1 251	2 488
1963-1964	9804	26582	1 475	2 805
1964-1965	9861	26969	1 412	2 597
1965-1966	8499	30672	1 753	3 446
1966-1967	6197	30666	3 337	4 438
1967-1968	5806	33113	2 575	4 664
1968-1969	4859	36255	2 478	5 161
1969-1970	4649	39819	3 326	6 387
1970-1971	5494	43656	3 699	6 955
1971-1972	5041	49879	3 952	7 887
1972-1973	4002	51461	3 843	9 143
1973-1974	2888	54982	2 463	9 936
1974-1975	2608	60178	3 695	11 211
1975-1976	1887	65043	3 123	13 662
1976-1977	1612	70498	3 044	15 744
1977-1978	984	77009	3 610	19 663
1978-1979	686	80853	3 488	23 703
1979-1980	609	85499	3 599	26 830

Source: sous-direction de la banque de données (MEN).

Annexe 2.

Plan de formation par année pédagogique et par profil.

Profil PEP :

Années	Modules	Volume horaire	coefficient
1 ^{ère} année	- Pratique systématique de la langue 1	04h30	3
	- Pratiques et techniques de l'oral 1	03h00	2
	- Pratiques et techniques de l'écrit 1	03h00	2
	- Approche textuelle 1	03h00	2
	- Initiation à la linguistique	03h00	2
	- Littérature française1	01h30	1
	- Atelier d'activités graphiques et de diction 1	01h30	1
	- Langue arabe	01h30	1
	- Informatique	01h30	1
2 ^{ème} année	- Pratique systématique de la langue 2	03h00	2
	- Pratiques et techniques de l'oral 2	03h00	2
	- Pratiques et techniques de l'écrit 2	03h00	2
	- Approche textuelle 2	03h00	2
	- Phonétique 2	01h30	1
	- Didactique du français 1	01h30	1
	- Littérature française 2	01h30	1
	- Atelier d'activités graphiques et de diction 2	01h30	1
	- Théories de l'apprentissage	01h30	1
	-Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	01h30	1
	- Langue arabe 2	01h30	1
	- TICE	01h30	1
3 ^{ème} année	-Pratiques systématique de la langue 3	03h00	2
	- Pratiques et Techniques de l'écrit et de l'oral	03h00	2
	PTEO		
		03h00	2
	- Littérature de Jeunesse	01h30	1
	- Didactique de spécialité		
		01h30	1
	- Outils et gestion la classe	01h30	
			1
	- Analyse des pratiques professionnelles	01h30	1
	- Etude des Programmes	01h30	1
		01h30	1
	- Psycholinguistique	01h30	1
		03h00	2

	- Législation		
	- Stage /rapport de stage02		

Profil PEM :

Années	Modules	Volume horaire	coefficient
1 ^{ère} année	- Pratique systématique de la langue 1	06 h 00	04
	- Techniques d'expression écrite et orale	06 h00	04
	- Approche textuelle 1	03 h00	02
	- Phonétique 1	01 h30	01
	- Lecture des textes littéraires 1	01 h30	01
	- Introduction aux sciences de l'éducation	01 h30	01
	- Langue arabe	01 h30	01
	- Informatique	01 h30	01
2 ^{ème} année	- Pratique systématique de la langue 2	06 h 00	04
	- Techniques d'expression écrite et orale	06 h00	04
	- Littérature française I	03 h00	02
	- Phonologie	01 h30	01
	- Etude des genres I	01 h30	01
	- Introduction à la linguistique	01 h30	01
	- Approche des textes II	01 h30	01
	- Langue arabe	01 h30	01
	- Psychologie de l'enfant et de l'adolescent.	01 h30	01
3 ^{ème} année	- Grammaire corrective	01 h 30	01
	- Lexico-sémantique	03 h 00	02
	- Sémiologie	03 h 00	02
	- Linguistique contrastive	03 h 00	02
	- Syntaxe1	03 h 00	02
	- Littérature française II	03 h 00	02
	- Etude des genres II	01 h 30	01
	- Sociolinguistique	03 h 00	02
	- Psychopédagogie.	03 h 00	02
	-Langue arabe	01 h 30	01
4 ^{ème} année	- Didactique de la discipline	03 h 00	02
	- Didactique générale	03 h 00	02
	- Etude des programmes, manuels et évaluation	01 h 30	01
	- Littérature III	01 h 30	01
	- Syntaxe II	03 h 00	02
	- Littérature maghrébine	01 h 30	01
	- Etude des genres III	01 h 30	01

	- Législation scolaire	01 h 30	01
	- Psychologie sociale scolaire.	01 h 30	01
	- Stage pratique	03 h 00	02

Profil PES :

Années	Modules	Volume horaire	coefficient
1 ^{ère} année	- Pratique systématique de la langue 1	06 h 00	04
	- Techniques d'expression écrite et orale	06 h00	04
	- Approche textuelle 1	03 h00	02
	- Phonétique 1	01 h30	01
	- Lecture des textes littéraires 1	01 h30	01
	- Introduction aux sciences de l'éducation	01 h30	01
	- Langue arabe	01 h30	01
	- Informatique	01 h30	01
2 ^{ème} année	- Pratique systématique de la langue 2	06 h 00	04
	- Techniques d'expression écrite et orale	06 h00	04
	- Littérature française I	03 h00	02
	- Phonologie	01 h30	01
	- Etude des genres I	01 h30	01
	- Introduction à la linguistique	01 h30	01
	- Approche des textes II	01 h30	01
	- Langue arabe	01 h30	01
	- Psychologie de l'enfant et de l'adolescent.	01 h30	01
3 ^{ème} année	- Grammaire corrective	01 h 30	01
	- Lexico-sémantique	03 h 00	02
	- Sémiologie	03 h 00	02
	- Linguistique contrastive	03 h 00	02
	- Syntaxe1	03 h 00	02
	- Littérature française II	03 h 00	02
	- Littérature du 1/3monde	03 h 00	02
	- Etude des genres II	03 h 00	02
	- Sociolinguistique	03 h 00	02
	- Psychopédagogie.	01 h 30	01
	-Langue arabe	01 h30	01
4 ^{ème} année	- Lecture critique I	03 h00	02
	- Linguistique contrastive	03 h00	02
	- Littérature III	03 h00	02
	- Syntaxe II	03 h00	02
	- Littérature maghrébine	03 h00	02

	- Etude des genres III	01 h30	01
	- Psychologie sociale scolaire.	01 h30	01
	- Psycholinguistique	01 h30	01
	- Langue arabe	01 h30	01
5 ^{ème} année	- Didactique de la discipline	03 h00	02
	- Didactique générale	03 h00	02
	-Systèmes grammaticaux	03 h00	02
	- Etude des programmes, manuels et évaluation	01 h30	02
	- Lecture critique II	01 h30	01
	-Littérature comparée	01 h30	01
	- Législation scolaire	01 h30	01
	- Stage pratique	03 h00	02

Annexe 3.

Grille d'évaluation des candidats

(Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique, 2014).

Ecole Normale Supérieure de المدرسة العليا للأساتذة

التخصص:
الملح:
رقم التسجيل بالكلية:

شبكة تقييم المترشح
GRILLE D'EVALUATION

الصورة

اللقب والاسم:
Nom & Prénom :

تاريخ ومكان الميلاد:
Date et lieu de Naissance :

Sur le physique du candidat	سليم - مقبول	في هيئة (مظهر) المترشح
Vue	☐ لا ☐ نعم	النظر
Audition	☐ لا ☐ نعم	السمع
Taille	☐ لا ☐ نعم	الطول
Incapacité physique	☐ لا ☐ نعم	الإعاقة الحركية
Sur l'expression orale		في النطق
Bégaïement	☐ لا ☐ نعم	التتعة
Motivation	☐	وجود الدوافع
Age	☐ لا ☐ نعم	السن

Membres du Jury : Nom, Prénom et signature	أعضاء اللجنة: اللقب، الاسم والتوقيع:
1.	1.
2.	2.
3.	3.

☐ Apte
☐ Inapte(Justification) :

مؤهل
غير مؤهل: (التبرير)

[illegible][illegible]

TEST ECRIT



Réservé au candidat :

Nom :	Moyenne générale du bac :
Prénom(s) :	Note de français au bac :
Age :	
N° de téléphone :	

Réponse au sujet proposé :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Réservé au jury

Résultat du test écrit :

Annexe 5.
Evolution de l'attribution des diplômes en licence d'enseignement de français à l'ENS d'Alger.

Profil/année	PEP	PEM	PES	TOTAL
1999/2000	NB : la répartition par diplôme est non disponible de 1999 à 2004.			/
2000/2001				
2001/2002				
2002/2003				
2003/2004	22	04	17	43
2004/2005	08	20	08	36
2005/2006	/	35	22	57
2006/2007	/	30	43	73
2007/2008	/	12	24	36
2008/2009	/	37	/	37
2009/2010	/	58	38	96
2010/2011	/	25	58	83
2011/2012	11	39	32	82
2012/2013	70	35	53	158
2013/2014	71	66	35	172
2014/2015	59	72	95	226
2015/2016	44	68	85	197
2016/2017	57	73	83	213
2017/2018	87	64	71	222

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Annexe 6.
Plan de formation issu du projet FSP « FSP/Algérie-2006-37».

Annexe : Programme pédagogique 1ère année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit I	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle I	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue I	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française I	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Initiation aux Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement I	1h30		1h30	45h	1
Atelier d'activités graphiques et de diction	1h30		1h30	45h	1
Langue Etrangère I	1h30		1h30	45h	1
Total	13h30	7h30	21h	630h	14

Annexe : Programme pédagogique 2ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit II	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle II	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue II	1h30	1h30	3h	90h	2
Phonétique et phonologie	1h30		1h30	45h	1
Littérature française II	1h30		1h30	45h	1
Sociolinguistique	1h30		1h30	45h	1
Didactique I	1h30		1h30	45h	1
Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement II	1h30		1h30	45h	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1h30		1h30	45h	1
Langues étrangères II	1h30		1h30	45h	1
Total	16h30	6h	22h30	675h	15

Annexe : Programme pédagogique 3ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Lexico sémantique	1h30	1h30	3h	90h	2
Syntaxe	1h30	1h30	3h	90h	2
Outils et techniques de la classe 1	1h30	1h30	3h	90h	2
Méthodologie de la recherche universitaire / rédaction du mémoire professionnel	1h30		1h30	45h	1
Littérature française 3	1h30		1h30	45h	1
Linguistique contrastive (grammaire corrective)	1h30		1h30	45h	1
Didactique 1	1h30		1h30	45h	1
Analyse de pratiques professionnelles 1	1h30		1h30	45h	1
Littérature d'expression française	1h30		1h30	45h	1
Langues Vivantes Etrangères 3	1h30		1h30	45h	1
Total	16h30	6h	22h30	675h	15

Annexe : Programme pédagogique 4ème année Français
en vue de l'obtention du diplôme de Professeur de l'Enseignement Moyen (PEM)

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Sémiologie	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature de jeunesse	1h30	1h30	3h	90h	2
Psychopédagogie	1h30		1h30	45h	1
Psycholinguistique et troubles des langages	1h30		1h30	45h	1
Didactique III	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Etude des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de la classe II	1h30		1h30	45h	1
Analyse de pratiques professionnelles II	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
Total	13h30	3h	19h30	585h	13

Annexe7.

Evolution des effectifs d'enseignants par cycle d'enseignement.

Année	Enseignement primaire Total	Enseignement moyen Total	Enseignement secondaire (général et technique) Total
1962-1963	19908	2 488	1 216
1963-1964	26582	2 805	1 614
1964-1965	26969	2 597	1 574
1965-1966	30672	3 446	2 121
1966-1967	30666	4 438	2 610
1967-1968	33113	4 664	2 830
1968-1969	36255	5 161	2 975
1969-1970	39819	6 387	3 123
1970-1971	43656	6 955	4 048
1971-1972	49879	7 887	3 881
1972-1973	51461	9 143	4 140
1973-1974	54982	9 936	4 439
1974-1975	60178	11 211	4 718
1975-1976	65043	13 662	5 310
1976-1977	70498	15 744	5 960
1977-1978	77009	19 663	7 042
1978-1979	80853	23 703	7 932
1979-1980	85499	26 830	9 365
1980-1981	88481	29 555	10 498
1981-1982	94216	33 660	13 136
1982-1983	100288	38 969	14 292
1983-1984	109173	44 206	16 892
1984-1985	115242	51 048	18 418
1985-1986	125034	60 663	21 555
1986-1987	132 880	68 875	26 238
1987-1988	139 875	73 031	31 057
1988-1989	139 917	76 703	37 023
1989-1990	144 945	79 783	40 939
1990-1991	151 262	82 741	44 283
1991-1992	154 685	86 610	44 622
1992-1993	153 793	90 019	45 711
1993-1994	164 982	94 240	49 647
1994-1995	166 771	96 464	50 328
1995-1996	169 010	98 187	52 210
1996-1997	170 956	99 004	52 944
1997-1998	170 460	99 907	53 343
1998-1999	169 519	100 595	54 033
1999-2000	170 562	101 261	54 761
2000-2001	169 559	102 137	55 588
2001-2002	170 039	104 289	57 274
2002-2003	167 529	104 329	57 747
2003-2004	170 031	107 898	59 177
2004-2005	171 471	108 249	60 185
2005-2006	171 402	109 578	62 330
2006-2007	170 207	112 897	62 642
2007-2008	168 962	116 285	64 459
2008-2009	142 332	135 744	65 598
2009-2010	143 144	138 559	69 549
2010-2011	144 885	140 098	74 550
2011-2012	146 069	142 137	80 048
2012-2013	152 409	144 901	89 882
2013-2014	155 229	145 655	95 382

Source: Sous-Direction de la Banque de données

Annexe 8.

Référentiel de compétences des PES.

Principes généraux .

Le Professeur d'Enseignement Secondaire (P.E.S) de langue française est un enseignant capable d'enseigner le Français Langue Étrangère.

Il a vocation à enseigner et éduquer dans le cycle secondaire général et technique de la 1^{ère} AS à la 3^{ème} AS.

Il exerce un métier en constante évolution.

Au regard de ce référentiel, sont ici précisées les compétences professionnelles que devrait posséder ou consolider le Professeur d'Enseignement Secondaire de Français, Langue Étrangère.

Ces compétences professionnelles s'organisent selon les quatre axes suivants:

1. Les compétences disciplinaires.
2. Les compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage.
3. Les compétences d'animation du groupe-classe et d'utilisation des techniques et des outils didactiques.
4. Les compétences en législation scolaire.

1.COMPETENCES RELATIVES A LA DISCIPLINE :

Le Professeur d'enseignement secondaire de français doit posséder une connaissance et une maîtrise satisfaisante de la communication orale et écrite en langue française.

Cette maîtrise du français doit-il la développer également comme outil opératoire dans une démarche d'enseignement/apprentissage. Aussi doit-il connaître les principes philosophiques, psychologiques, sociologiques, et didactiques qui présupposent cet enseignement.

Ce niveau de savoir et de savoir-faire professionnel ne pourrait être opératoire que si le professeur fournisse un effort de lecture et de recherche sérieux et constant.

Cette attitude aura pour finalité, d'une part à remédier aux insuffisances d'une formation initiale qui le plus souvent ne préparait que secondaire sinon pas du tout au métier.

D'autre part, elle permettra ainsi à l'enseignant «non spécialiste » l'acquisition d'un savoir disciplinaire et d'un savoir-faire professionnel sans lesquels il ne pourrait pas accomplir sa mission de P.E.S de F.L.E dans les conditions requises.

2.COMPETENCES PROFESSIONNELLES ATTENDUES D'UN P.E.S DE FRANCAIS :

Ainsi, il est attendu d'un P.E.S de français d'être capable de:

- 1) Maîtriser les contenus du [programme](#) c'est-à-dire [les objectifs](#) généraux de l'enseignement du français dans le cycle secondaire général et technique ([projets](#) et [unités didactiques](#) ou [compétences](#) discursives à installer)
- 2) Traduire ce contenu en objectifs spécifiques d'enseignement et en objectifs opérationnels d'apprentissage en fonction des [pré-requis](#) et des capacités des apprenants.
- 3) Concevoir et inscrire une situation d'apprentissage dans une progression et en identifier les préalables.

4) Définir l'activité proposée à l'apprenant, l'inscrire dans une durée, formuler des consignes précises, élaborer des questionnaires pertinents, ouverts qui stimulent le questionnement de l'apprenant et incitent ce dernier à la recherche.

5) Identifier les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants ceux notamment liés à une maîtrise imparfaite de la langue.

6) Concevoir des activités de consolidation des acquis à savoir :

- préparer des exercices d'entraînement et en varier le nombre,
- mettre en oeuvre des situations de réinvestissement des acquis,

*construire des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage c'est-à-dire :

- Comprendre les fonctions de l'évaluation (quoi, quand, comment évaluer ?)
- Définir le niveau d'exigence de l'objectif à évaluer dans l'activité,
- Etablir des indices et des critères de réussite,
- Analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs,
- Prévoir des activités de [remédiation](#) et d'approfondissement en fonction de cette analyse.
 - Mettre en relation les différents aspects d'une situation d'apprentissage : notamment les résultats obtenus et le comportement des élèves avec le projet et les données de départ,
 - Mesurer l'efficacité de son enseignement et en tenir compte pour la conception et la planification des séquences futures.

En résumé, le professeur doit affiner sa compétence et ses capacités à :

- Organiser l'espace de la classe et gérer le temps scolaire en fonction des activités prévues.
- Être sensible aux rythmes d'apprentissage des [apprenants](#) et avoir le souci de les prendre en compte.
- Gérer les différents moments d'une séquence d'apprentissage.
- Gérer l'alternance des temps de recherche et des temps de synthèses
- Utiliser de façon appropriée les supports, outils, aides diverses : le tableau, des documents écrits et audiovisuels...
- Adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités (postures, place, interventions orales, vérification des consignes, etc.)
- Tirer parti des erreurs et des réussites des apprenants.
- Gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des apprenants : prendre en compte dans son enseignement l'hétérogénéité des niveaux. Pour cela, varier (différencier) les situations d'apprentissage pour atteindre un même objectif.

3.Compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves :

Exercice de l'autorité et maîtrise de la relation pédagogique :

Le professeur doit être capable de :

- Élaborer, faire comprendre et faire respecter les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe.
- Être attentif aux réactions des élèves : proposer des substituts aux activités prévues, en varier les modalités, relancer l'intérêt des élèves.
- Savoir situer les apprenants dans une dynamique de progrès, et les responsabiliser.
- Se mettre à l'écoute des élèves et développer une écoute mutuelle dans la classe.

Gestion de la classe et de la diversité des apprenants :

Attaché à la réussite de tous les élèves, quels que soient leurs atouts et leurs difficultés, le P.E.S devra être sensible à la diversité des élèves de telle sorte qu'il puisse :

Dans sa classe :

- Gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des tâches et des formes de travail.
- Tirer parti de la diversité des goûts et des cultures, des aptitudes et des rythmes d'apprentissage des élèves.
- Varier les situations d'apprentissage (magistrales, individualisées, interactives) pour atteindre un même objectif.
- Utiliser successivement ou simultanément différents supports et différentes modalités de travail des élèves au sein de la classe (travail collectif, individualisé ou en groupe)

Dans le lycée :

- Rechercher des modalités de travail en équipe qui lui permettront de comprendre les enjeux d'un projet de classe et d'un projet de cycle.
- Travailler en collaboration avec les enseignants de la classe (en conseil de classe) et des structures spécialisées (personnel de l'orientation...) pour prendre en compte les élèves en difficulté et éventuellement les élèves handicapés intégrés dans les classes.

4. Compétences dans le domaine de la législation scolaire :

Les responsabilités du P.E.S s'exercent dans le cadre des textes qui régissent le système éducatif algérien.

Aussi, le P.E.S doit-il identifier les valeurs qui constituent les fondements de notre système éducatif. Et d'autre part, connaître ses droits et ses devoirs en se reportant aux principaux textes de référence suivants :

* L'ordonnance n°45/76 du 16 avril 1976.

- Le statut particulier des travailleurs de l'éducation. (N°90/49 du 06 février 1990)
- La circulaire ministérielle (184/94) relative au projet d'établissement.
- La circulaire ministérielle N° 293/95 du 30.9.1995 relative aux modalités d'organisation des concours et des examens professionnels dans l'administration et les établissements publics.
- Les décisions ministérielles portant "Organisation et fonctionnement des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire".

La lecture de ces textes permettra au P.E.S d'acquérir une connaissance et une maîtrise des finalités du système éducatif de telle sorte qu'il puisse être capable de :

- situer les missions de l'école algérienne en général et celles du secondaire en particulier.
- connaître les démarches et dispositifs assurant la continuité et la cohérence des apprentissages au secondaire dans le cadre de l'enseignement fondamental, secondaire et supérieur.
- connaître l'organigramme et la réglementation de l'éducation nationale, en priorité ceux concernant le lycée.

Conclusion :

Ces compétences une fois acquises demanderont néanmoins à être consolidées et enrichies tout le long de la carrière.

Il est à rappeler qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans souci permanent d'acquérir de nouvelles compétences, de renouveler et de mettre à jour ses connaissances, de remettre en question ses habitudes et ses manières de faire.

C'est à cette condition que le P.E.S pourra progressivement se forger une identité professionnelle qui lui permettra à la fois d'exercer un métier en constante évolution et d'assumer la diversité des apprenants et des situations d'enseignement.

[Lire le rôle de l'enseignant stratégique](#) (Selon Jacques Tardif)

Source : http://www.oasisfle.com/documents/plan_du_site.htm.

Annexe 9.
Questionnaire (première partie).

Dans le cadre d'un travail de recherche portant sur « la construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants de français formés à l'ENS d'Alger », nous vous prions de répondre à ce questionnaire qui nous aidera à cerner vos représentations et votre perception du métier d'enseignant avant d'aller sur le terrain.

Merci par avance pour votre précieuse collaboration.

Fiche informative :

Code d'identification :

Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

Wilaya d'origine :

➤ **Vos motivations pour cette formation :**

1. Avez-vous choisi de suivre cette formation pour devenir enseignant ?

Oui ☐

Non ☐

2. Si oui, qui vous a encouragé à opérer ce choix ?

- La famille ☐

- Les amis ☐

- Vos enseignants ☐

3. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce métier ?

- Par vocation (amour du métier) ☐

- Pour vous assurer un emploi ☐

- Pour jouer un rôle d'acteur social (participer à l'éducation des générations à venir) ☐

4. Pensez-vous que ce métier bénéficie d'une vraie reconnaissance sociale ?

- Oui ☐

- Non ☐

Donnez des arguments pour justifier votre réponse.

.....

.....

.....

.....

.....

➤ **Vos représentations sur le métier d'enseignant :**

5. Comment est-ce que vous définissez le métier d'enseignant ?

.....

.....

.....

6. Qu'est-ce qu'un "bon enseignant" selon vous ?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Quelles qualités devrait-il avoir ?

.....
.....
.....
.....

➤ **Votre perception du métier d'enseignant.**

8. Diriez-vous que le métier est :

- Difficile ☐
- Facile ☐

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

9. Pensez-vous que devenir un "bon enseignant" est :

- Très difficile ☐
- Difficile ☐
- Facile ☐
- Plus ou moins facile ☐
- Très facile ☐

10. Quelles sont les tâches qui vous paraissent plutôt difficiles dans le métier d'enseignant ? Classez-les de la plus difficile à la moins difficile en mettant le numéro qui convient dans la case correspondante.

- Motiver les apprenants ; ☐
- Réaliser la totalité du programme de l'année ; ☐
- Maintenir la discipline en classe ; ☐
- Sélectionner des documents de travail ; ☐
- Concevoir et organiser ses cours ; ☐
- S'acquitter des tâches administratives (rapport, cahier texte, bulletins....) ; ☐
- Corriger les copies ; ☐
- Avoir une bonne relation avec les apprenants ; ☐
- Evaluer les apprenants de manière objective ; ☐

Échantillon représentatif de la première partie du questionnaire.

Questionnaire (première partie) :

Dans le cadre d'un travail de recherche portant sur « la construction de l'identité professionnelle chez les futurs enseignants de français formés à l'ENS d'Alger », nous vous prions de répondre à ce questionnaire qui nous aidera à cerner vos représentations et votre perception du métier d'enseignant avant d'aller sur le terrain.
Merci par avance pour votre précieuse collaboration.

Fiche informative :

Code d'identification : E 29

Sexe : Féminin ☒ Masculin ☐

Wilaya d'origine : Tizi Ouzou.

➤ Vos motivations pour cette formation :

1. Avez-vous choisi de suivre cette formation pour devenir enseignant ?

Oui ☒

Non ☐

2. Si oui, qui vous a encouragé à opérer ce choix ?

- La famille ☒

- Les amis ☐

- Vos enseignants ☐

3. Pour quelles raisons avez-vous choisi ce métier ?

- Par vocation (amour du métier) ☒

- Pour vous assurer un emploi ☐

- Pour jouer un rôle d'acteur social (participer à l'éducation des générations à venir) ☐

4. Pensez-vous que ce métier bénéficie d'une vraie reconnaissance sociale ?

- Oui ☒

- Non ☐

5. Donnez des arguments pour justifier votre réponse.

l'enseignement prend une place importante dans la société, ce métier noble forme des générations qui grâce à lui... deviennent des cadres et mènent mieux leurs vies. donc il est certain qu'il y a une reconnaissance sociale.

➤ Vos représentations sur le métier d'enseignant :

5. Comment est-ce que vous définissez le métier d'enseignant ?

Ce métier consiste à la transmission des savoirs et connaissances nouvelles à un élève.

6. Qu'est-ce qu'un bon enseignant selon vous ?

Un bon enseignant est celui qui complète convenablement sa mission, dans le fait, ou il ne sort pas de sa classe avant de s'assurer que tous ses élèves ont bien compris les leçons.

7. Quelles qualités devait-il avoir ?

Il doit être compréhensif, un peu sévère, compétent, sympathique, vigilant, vaillant.

➤ Votre perception du métier d'enseignant.

8. Diriez-vous que le métier est :

- Difficile ☒
- Facile ☐

Pourquoi ?

Il est difficile dans la mesure où l'enseignant prend en charge la responsabilité de transmettre des savoirs qui doivent être bien acquis et compris par ses élèves.

9. Pensez-vous que devenir un bon enseignant est :

- Très difficile ☐
- Difficile ☒
- Facile ☐
- Plus ou moins facile ☐
- Très facile ☐

10. Quels sont, selon vous, les tâches d'un enseignant ? Classez-les par ordre de priorité en mettant le numéro qui convient dans la case correspondante.

- Préparer aux examens ; ☐ 8
- Faire parler les apprenants ; ☐ 3
- Les faire écrire ; ☐ 4
- Leur ouvrir l'esprit ; ☐ 2
- Les former intellectuellement ; ☐ 6
- Leur faire connaître la culture liée à la langue apprise ; ☐ 7
- Leur faire connaître la littérature / d'autres manières de vivre ; ☐ 9
- Les préparer au monde moderne ; ☐ 10
- Leur faire aimer le fait d'apprendre ; ☐ 1
- Augmenter leur confiance en eux-mêmes ; ☐ 5

Annexe 10.
Questionnaire (deuxième partie)

Après avoir fait une première expérience sur le terrain, veuillez répondre aux questions suivantes :

➤ **Vos représentations sur le métier d'enseignant :**

5. Comment est-ce que vous définissez le métier d'enseignant ?

.....
.....
.....
.....

6. Qu'est-ce qu'un "bon enseignant" selon vous ?

.....
.....
.....
.....

7. Quelles qualités devrait-il avoir ?

.....
.....
.....
.....

➤ **Votre perception du métier d'enseignant :**

8. Diriez-vous que le métier est :

- Difficile ☐
- Facile ☐

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

9. Pensez-vous que devenir un "bon enseignant" est :

- Très difficile ☐
- Difficile ☐
- Facile ☐
- Plus ou moins facile ☐
- Très facile ☐

10. Quels sont les tâches qui vous paraissent plutôt difficiles dans le métier d'enseignant ?

Classez-les de la plus difficile à la moins difficile en mettant le numéro qui convient dans la case correspondante.

- Motiver les apprenants ; ☐
- Réaliser la totalité du programme de l'année ; ☐
- Maintenir la discipline en classe ; ☐
- Sélectionner des documents de travail ; ☐
- Concevoir et organiser ses cours ; ☐
- S'acquitter des tâches administratives (rapport, cahier texte, bulletins....) ; ☐
- Corriger les copies ; ☐
- Avoir une bonne relation avec les apprenants ; ☐
- Evaluer les apprenants de manière objective ; ☐

➤ **Votre expérience sur le terrain :**

11. Dans ce premier contact avec le métier, quelles ont été vos principales sources de satisfaction ?

A).....

B).....

C).....

D).....

12. Quelles ont été vos principales sources de frustration ou de difficultés ?

A).....

B).....

C).....

D).....

13. Quelles sont les principales compétences que vous pensez avoir développées pendant le stage ?

A).....

B).....

C).....

.

D).....

14. Quelles sont les tâches que vous avez eues à accomplir pendant le stage ?

A).....

- B).....
C).....
D).....

15. Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le moins préparés ?

.....
.....
.....

16. Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le plus préparés ?

.....
.....
.....

➤ **Votre formation initiale :**

17. Estimez-vous que la formation reçue est :

- Adaptée à vos attentes ☐
- Inadaptée à vos attentes ☐
- Suffisante ☐
- Insuffisante ☐
- Trop théorique ☐
- Vraiment axée sur la pratique ☐

18. Citez les aspects de votre formation initiale que vous trouvez utiles.

- A)
B)
C)
D)

19. Citez les aspects de votre formation initiale que vous jugez superflus.

- A)
B)
C)
D)

20. Citez des domaines ou des modules que vous auriez aimé étudier au cours de la formation initiale parce que vous en avez ressenti le besoin au cours du stage.

- A)
B)
C)
D)

Échantillon représentatif de la deuxième partie du questionnaire.

Questionnaire (deuxième partie)

Après avoir fait une première expérience sur le terrain, veuillez répondre aux questions suivantes :

➤ Vos représentations sur le métier d'enseignant :

5. Comment est-ce que vous définissez le métier d'enseignant ?

Le métier d'enseignant est le plus dur et difficile surtout il a pour objectif la créativité et l'interaction pour développer chez nos apprenants un savoir, un savoir être et avoir les valeurs identitaires, l'éducation citoyenne pour faire dans une optique de développer les compétences transversales de l'algérie.

6. Qu'est-ce qu'un "bon enseignant" selon vous ?

Un enseignant devrait être créatif, chercheur et surtout motivant, il doit se documenter le maximum pour intéresser les élèves et apporter des nouveautés des sujets d'actualité.

7. Quelles qualités devrait-il avoir ?

courageux, responsable, compréhensif
ouvert d'esprit.

➤ Votre perception du métier d'enseignant :

8. Diriez-vous que le métier est :

- Difficile ☒

- Facile ☐

Pourquoi ?

L'enseignement est tout d'abord une grande responsabilité dans la mesure où il faut donner déjà des savoirs correctes et surtout il faut s'assurer que les messages transmis ont été bien saisis car autant que futur enseignant, je ne pourrai jamais avoir la conscience d'avoir si mes élèves ne comprennent rien.

9. Pensez-vous que devenir un "bon enseignant" est :

- Très difficile ☐

- Difficile ☒

- Facile ☐

- Plus ou moins facile ☐

- Très facile ☐

10. Quels sont les tâches qui vous paraissent plutôt difficiles dans le métier d'enseignant ?

Classez-les de la plus difficile à la moins difficile en mettant le numéro qui convient dans la case correspondante.

- Motiver les apprenants ; ☐ 3
- Réaliser la totalité du programme de l'année ; ☐ 1
- Maintenir la discipline en classe ; ☐ 2
- Sélectionner des documents de travail ; ☐ 4
- Concevoir et organiser ses cours ; ☐ 6
- S'acquitter des tâches administratives (rapport, cahier texte, bulletins....) ; ☐ 9
- Corriger les copies ; ☐ 8
- Avoir une bonne relation avec les apprenants ; ☐ 7
- Evaluer les apprenants de manière objective ; ☐ 5

➤ **Votre expérience sur le terrain :**

11. Dans ce premier contact avec le métier, quelles ont été vos principales sources de satisfaction ?

- A) *Le respect mutuel des apprenants*
- B) *La participation*
- C) *Motivation des élèves*
- D) *Organisation des cahiers*

12. Quelles ont été vos principales sources de frustration ou de difficultés ?

- A) *Le vacarme des élèves en participant*
- B) *L'arrivée de quelques élèves en retard*
- C) *Rencontre avec des cas un peu difficile*
- D) *Le temps ne suffit pas largement pour donner assez d'information*

13. Quelles sont les principales compétences que vous pensez avoir développées pendant le stage ?

- A) *Écrire sur le cahier de texte*
- B)
- C)
- D)

14. Quelles sont les tâches que vous avez eues à accomplir pendant le stage ?

- A) écrire sur le cahier de texte, assurer des cours
- B) correction de copies des élèves, remplir cahier de notes
- C) Surveillance des élèves durant les devoirs
- D) la prise en charge des élèves en T.D. et rattrapage, motiver les élèves.

15. Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le moins préparés ?

gestion de temps

16. Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le plus préparés ?

la motivation des élèves

➤ Votre formation initiale :

17. Estimez-vous que la formation reçue est :

- Adaptée à vos attentes ☐
- Inadaptée à vos attentes ☐
- Suffisante ☐
- Insuffisante ☒
- Trop théorique ☐
- Vraiment axée sur la pratique ☐

18. Citez les aspects de votre formation initiale que vous trouvez utiles.

- A) préparation efficace les deux premières années
- B) progression dans divers aspects de langue (grammaire)
- C) bonne préparation psychologique conjugaison
- D) écrire et parler convenablement écrit, oral

19. Citez les aspects de votre formation initiale que vous jugez superflus.

- A) trop de théorie
- B) rien avoir avec la pratique (terrain)
- C) des modules pas très nécessaires (voire E.G.3)
- D) littérature

20. Citez des domaines ou des modules que vous auriez aimé étudier au cours de la formation initiale parce que vous en avez ressenti le besoin au cours du stage.

- A) module traitant des techniques et stratégies pour enseigner
- B) module parlant de motivation, création
- C)
- D)

Annexe 11.

Norme de transcription.

Pour faciliter la lecture, c'est la transcription orthographique qui est choisie. L'essentiel est de restituer les propos de l'interlocuteur de manière claire, fidèle et compréhensible.

Au moment de la transcription des entretiens d'auto confrontation, les tours de parole sont indiqués par la lettre "S" pour désigner le stagiaire, et les deux lettres "Ch" pour désigner le chercheur. Les questions sont notées en italiques et les réponses en caractères droits.

Dans notre démarche de transcription des séances filmées en classe, nous avons emprunté à la convention ICOR du laboratoire ICAR quelques symboles.

Les débuts des énoncés ne sont pas marqués par des majuscules qui sont employés seulement pour les noms propres et les sigles courants. Nous présentons les usages que nous avons faits de cette convention en fonction des exigences de notre projet de recherche dans le tableau ci-dessous :

Symbole	Phénomène noté dans la transcription
S	L'identifiant de l'enseignant-stagiaire.
E	L'identifiant de l'élève. Nous faisons suivre la lettre E par les chiffres 1, 2, 3, 4 pour noter le tour de parole entre élèves.
E(s)	Quand la réponse est collective.
[]	Chevauchement dans les tours de parole.
((description de l'action))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales
-	Amorce de mot : insertion de tiret après le son tronqué.
Nombres	Les nombres ne sont pas notés en chiffres mais en toutes lettres.
Noms propres	Ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres (nom de personne, d'institution, de lieux/toponymes, etc.).
XXX	Segment inaudible est représenté au moyen d'une série de caractère X, chaque caractère X ayant une valeur d'une syllabe.
[(inaud .)]	Segment inaudible dont le nombre de syllabe n'est pas identifiable.
(.)	Pause d'une durée inférieure à 0,2 secondes.
/ - \	Montée et chute intonatives
// - \\	Montée et chute intonatives fortes
Euh !	Hésitation
OUI	les caractères majuscules indiquent un fort volume

Annexe 12.

Verbatim des entretiens d'auto confrontations des enseignantes stagiaires

Verbatim S1 (Lydia).

S1 : la séance que j'ai présentée est une séance de compréhension de l'écrit avec des...des 1^{ères} années. Donc, le niveau de 1^{ère} année. Bon, je pense que ma prestation d'ensemble est acceptable. Malgré qu'il y a des points négatifs et des insuffisances comme par exemple, la voix. J'ai constaté que ma voix ne portait pas, la voix c'est-à-dire qu'elle n'était pas très audible. Euh ! Mais je pense que les élèves arrivaient comme même à entendre ce que je leur disais puisque, du moment qu'ils interagissaient avec moi. Donc...euh...la voix doit être plus audible. Il y a le problème aussi du débit. Je pense que j'allais vite.

Ch : *en revoyant la vidéo, quelles remarques peux-tu faire ?*

S1 : les remarques, c'est...il y a quelques insuffisances que j'ai relevées concernant la voix, le débit...euh... voilà. L'articulation aussi puisque c'est...euh...ce sont des élèves de 1^{ère} année, il fallait bien articuler les mots pour...euh... qu'ils puissent comprendre ce que je leur disais. Sinon, je pense que...euh !

Ch : *comment est ce que tu expliques...euh... le fait que tu parlais dans un débit très rapide ?*

S1 : je ne sais pas. Je pense que c'est une question d'habitude puisque je n'étais pas habituée à la situation, à l'enseignement. Donc, j'avais l'habitude de parler rapidement par exemple ici à l'ENS ou...euh ! Voilà...donc, c'est une question de...d'habitude.

Ch : *donc, on comprend que... peut-être que tu n'as pas...euh... pris conscience que tu as affaire à un public qui ne maîtrise pas vraiment la langue et, est là pour l'apprendre.*

S1 : voilà ! Tout à fait ! Oui ! Voilà ! C'est-à-dire que ce ne sont pas des natifs déjà, ils apprennent le français comme une langue étrangère. Donc, il fallait comme même simplifier les choses pour qu'ils puissent assimiler. Euh ! Il y a aussi... euh...la posture. Je pense que je devais me déplacer davantage dans la salle pour me rapprocher beaucoup plus des élèves...ou je ne sais pas...euh...sinon, je pense que... euh...le cours s'est déroulé dans...concernant la gestion de la classe. Je pense que j'ai bien géré. Il y avait une...euh...du calme. Il y avait une bonne atmosphère, concernant la gestion, donc euh...

Ch : *oui ! On constate que les...les élèves sont appliqués.*

S1 : ils sont calmes. Ils ont appliqué mes consignes.

Ch : *est ce qu'il y a un moment qui attire vraiment ton attention dans toute ta séance là, qui est beaucoup plus significatif pour toi ? Tu peux faire défiler la vidéo si tu veux ?*

S1 : euh...il n'y a pas des moments justement. C'est-à-dire la séquence où j'ai...euh...on est passé à l'exploitation du texte c'est-à-dire on a... euh...on est passé aux, aux.... questions. Quand je leur posais des questions. Je pense que c'est au milieu.

Ch :*là, c'était le moment de... lecture ? Tu leur as donné une consigne ?*

S1 : oui ! Lecture silencieuse plus consigne. Oui. Donc, je pense que je suis allée vite dans l'exploitation du texte. Pour poser des questions, etc. Je n'ai pas pris suffisamment de temps pour...pour exploiter le texte. Il y avait aussi la contrainte du temps, je devais finir. C'est ce qu'il y a...euh !

Ch :*je pense que tu as fini...euh !*

S1 : oui ! J'ai fini, mais c'était juste juste.

Ch :*assez tôt pour leur donner la... la chance aussi de lire le texte.*

S1 : non ! Euh !...oui ! Ils ont lu. Une lecture silencieuse.

Ch : *non ! Vers...euh... la fin. C'était une lecture...euh !*

S1 : non ! C'était un travail d'écriture. Ils devraient rédiger des...des consignes. Ensuite, ils ont lu. Oui ! Oui, j'ai interrogé quelques uns.

Ch : *oui !*

S1 : c'est un travail...euh...c'était une partie, une séance, une rubrique dans leur questionnaire. Donc, je leur ai demandé de rédiger une consigne, comme le modèle du texte. Voilà ! C'est ça le moment.

Ch :*le para textuel*

S1 : oui ! Le para texte. Oui ! Je pense que je suis allée vite dans l'exploitation du texte. On a pas, on a pas... vraiment approfondi dans l'explication, dans les réponses. Eh ! Je vous ai dit, c'est la contrainte du temps. Il fallait que je finisse dans une heure, donc...euh !

Ch : *est ce que tu pensais toujours à finir, à faire défiler le contenu de ta fiche pédagogique ?*

S1 : oui !

Ch : *Ce qui t'as poussée à aller vite et...euh !*

S1 : mais ...euh...c'était des questions simples. J'étais sûre que les élèves ont compris. Donc, il fallait pas s'attarder plus sur les détails. S'il y avait des questions difficiles, bien sûr que je serais ...euh... plus étalé mais... euh !

Ch : *vous aurez pris plus de temps pour expliquer les choses ?*

S1 : c'était de simples questions, des questions de repérage, de compréhension...

Ch : *oui !*

S1 : euh ! Sinon par rapport à l'atmosphère, madame, je pense que c'était bien. Ils étaient calmes. Il y avait une bonne atmosphère. C'est-à-dire qu'ils... ils m'ont respectée, ils étaient

appliqués et ils ont appliqué les consignes que je leur ai données. Il y a avait une bonne interaction. La majorité sont intervenus, ont pris la parole...

J'avais senti qu'ils, qu'ils m'ont respectée, je n'avais pas senti ce statut de stagiaire, ils m'ont considérée comme leur maître. Comme leur enseignante plutôt. Vous m'aviez dit tout à l'heure sur...euh ! Madame ! Quand tu leur as demandé de rédiger la consigne, qu'il fallait que je passe pour corriger. Oui ! C'est aussi ça. Il fallait que...euh...je...je vérifie à chaque fois c'est-à-dire s'ils ont compris la consigne, s'ils ont rédigé c'est-à-dire je leur ai laissé beaucoup de temps...euh !

Ch : *c'est le moment d'assister les élèves qui ont peut-être des difficultés.*

S1 : c'est-à-dire après que je leur ai donné la consigne, je les ai laissés...euh... pratiquement...euh !

Ch : *livrés à eux-mêmes !*

S1 : oui ! On peut le dire. C'est vrai ! Ok, je devais expliquer c'est-à-dire aller à chacun pour clarifier la consigne.

Ch : *et quelle était ta préoccupation quand tu leur as donné la consigne ?*

S1 : c'était de les pousser à travailler, de les pousser à rédiger... euh... de les amener à faire le travail : rédiger des consignes.

Ch : *oui ! Mais ton rôle en tant qu'enseignante, c'est peut-être de les aider, de les assister...euh !*

S1 : oui ! C'est vrai. Je devais les aider, clarifier la consigne, simplifier les choses...donner même des exemples.

Ch : *Au moment où ils travaillaient, peut-être est ce que ça serait pas judicieux de faire le tour des tables et de voir...euh...où est ce qu'ils sont par rapport à compréhension de la consigne, au travail...euh !*

S1 : oui ! C'est vrai. Je devrais...euh !

Ch : *et pourquoi tu ne l'as pas fait ? Non, non. Si tu revois le moment*

S1 : je ne sais pas.

Ch : *tu as oublié ? Ou tu t'es focalisée sur autres choses ? Essaie de te remémorer ce moment.*

S1 : après madame, je suis passée pour...euh...je leur ai donné à peu près dix minutes, après je suis passée pour corriger...euh...quelques-uns. Donc ! C'est ça. Je devais le faire avant, bien sûr. Avant qu'ils fassent le travail pour éclaircir la consigne, etc. Ça c'est la trace écrite. Ce qui devait...euh ! La dernière question. Ça portait sur les temps verbaux.

Ch :*quels commentaires peux-tu faire sur ça ? ((silence)) Vous avez repris ensemble cette trace écrite. Tu leur as posé des questions, tu les as guidés par des questions ?*

S1 : oui, je leur ai posé des questions sur les temps verbaux ensuite la valeur des temps et c'est eux qui ont pratiquement construit la trace. C'est leurs réponses, ce que j'ai reprises sur le tableau. C'était leur produit.

Ch :*en faisant...euh...les choses de cette façon, à quoi tu t'attendais ?*

S1 : c'est-à-dire ?

Ch :*en faisant ...euh...découvrir la règle par les élèves eux-mêmes.*

S1 : ben ! Je pense que ça pourrait faciliter l'assimilation de la règle. Ils vont retenir c'est-à-dire...euh...puisque la règle a été déduite par eux. Donc, ça va faciliter l'assimilation de la règle.

Ch :*et là, à ce moment qu'est ce que tu faisais ?*

S1 : là, je vérifiais les cahiers s'ils ont écrit ou pas, parce que la maîtresse d'application m'avait dit qu'il y a des étudiants ou bien des élèves qui n'écrivaient pas. Je devais à chaque fois vérifier pour voir s'ils ont écrit ou pas. Là, c'est une récapitulation. Je leur ai dit de quoi ça parle. Le thème. J'ai repris, j'ai rappelé le thème. Et là, c'est la fin de la récapitulation où je leur ai demandé d'écrire.

Ch :*une consigne de production ?*

S1 : oui, une consigne de production. Je leur ai mis la consigne qui était sur le livre, je leur ai expliqué un peu ce qu'ils devaient faire et je leur ai laissé le temps d'écrire

Ch :*ne penses-tu pas qu'il fallait faire lire la consigne par les élèves et ... ?*

S1 : oui, c'est vrai. Il fallait qu'un élève la lise pour...euh...ensuite je lui demandais ce qu'on attend de lui. C'est vrai ! Je vous ai dit qu'il y avait des insuffisances ((rires)).Voilà, je lui ai dit qu'est ce qu'on... c'est-à-dire pour...euh...pour voir si les élèves ont compris ce qu'on attend d'eux. Ils m'ont répondu, ils m'ont dit voilà, qu'on doit faire ça et ça.

Ch :*tu as vérifié leur niveau de la compréhension de la consigne et puis tu as réexpliqué ?*

S1 : j'ai expliqué par mes propres mots et je leur ai demandé de rédiger.

Ch :*regarde, c'est le moment où ils devraient produire trois conseils ? C'est ça ?*

S1 : trois consignes ou conseils.

Ch :*pour éviter n'importe quel danger.*

S1 : là, c'est vrai que je devais passer voir chacun d'eux. Je ne l'ai pas fait. Ils posaient des questions pour...euh...à propos de la consigne : quelle maladie ? Est ce qu'on doit parler uniquement d'une seule maladie. Donc, j'ai clarifié un peu, j'ai simplifié la consigne.

Ch :*après on voit que tu n'as pas bougé du bureau.*

S1 : oui ! C'est vrai. Je vous ai parlé de la posture. Je vous ai dit que je devais me déplacer encore plus pour me rapprocher des élèves, les aider, les assister.

Ch : *et si on se...euh...concentre davantage sur ce moment là. Qu'est qui t'as...essaye de te remémorer, qu'est ce qui t'as empêchée d'aller vers les élèves et voir comment est ce qu'ils ont ...euh...ils ont réalisé la consigne ?*

S1 : je pense que...euh...parce que j'étais convaincue, madame, qu'ils avaient compris. Donc, ils avaient compris ce qu'on attend d'eux. Donc, je n'ai pas jugé utile de passer. A ce moment, c'était clair ! La consigne était claire. Ils savaient ce qu'ils devaient faire. Donc...euh !

Ch : *mais il y a toujours peut-être un moyen pour les corriger, ne serait ce que par...par rapport à la correction de la langue.*

S1 : oui ! Ça, je l'ai fait après, madame. C'est-à-dire que je leur ai donné le temps pour écrire déjà, pour rédiger. Après, ils m'ont appelée. C'est eux qui m'ont appelée. « Madame, j'ai fini ! ». Je suis passée pour corriger...euh... j'ai corrigé quelques-uns...

Ch : *après est ce que vous avez corrigé oralement ou par écrit ?*

S1 : oralement. J'ai fait lire ...euh...j'ai fait lire quelques-uns. Enfin, presque la majorité de la classe. Ils ont lu ce qu'ils ont écrit. On n'avait pas le temps pour écrire. Pour laisser une trace écrite. En plus, elle, elle m'a dit qu'il ne faut pas reprendre l'écrit, notre maître d'application.

Ch : *et que penses-tu ? Est ce qu'il fallait le faire oralement ou par écrit ?*

S1 : je pense que c'est par écrit puisqu'ils ont fait par écrit. Donc, ils devaient le noter sur le cahier. Normalement ça doit se faire par écrit.

Ch: *par rapport à la séance, compréhension de l'écrit. Que penses-tu de cette consigne ?*

S1 : je pense qu'elle est bonne, oui ! Ça permet de...de vérifier le degré de compréhension des élèves. C'est-à-dire la consigne était en rapport avec le texte. C'était produire des consignes sur le même modèle que...euh...que le texte. Donc, si les élèves vont arriver à rédiger des consignes, donc, c'est qu'ils ont bien compris, ils ont bien assimilé le... euh... c'est-à-dire qu'ils ont repéré les nuances du texte, etc. Là, je suis passée pour corriger, je vous ai dit, pas tous mais quelques-uns. Là, je les ai interrogés, chacun devait lire ce qu'il a produit et c'était presque tout le monde qui a pris la parole.

Ch : *et comment est ce que tu interprètes ce moment ?*

S1 : ça permet de...euh...déjà de voir si les élèves ont travaillé, et c'est...c'est une interaction.

Ch : *par rapport à toi, à ton travail. Comment est ce que tu considères ce moment là ?*

S1 : c'est un moment important bien sûr, par rapport à la séance puisque je vous ai dit, madame, qu'ils vont rédiger sur le modèle du texte. Donc, ça me permet de... de vérifier leur

degré de compréhension : s'ils ont bien compris le texte, donc ils vont rédiger, s'ils n'ont pas compris donc...euh ! Et puisque la majorité ont compris, je pense que le message a été transmis.

Ch : *et toi, tu as réussi ton action ?*

S1 : plus au moins, dans l'ensemble. Je vous ai dit normalement le message est passé parce que le thème déjà, c'est...c'est intéressant, c'est actuel.

Ch : *ça portait sur ?*

S1 : la grippe.

Ch : *comment se protéger de la grippe ? C'est ça.*

S1 : c'est un ensemble de consignes. C'est un moment aussi qui nous a permis de réviser les notions qu'ils ont fait avant parce qu'ils ont vu en vocabulaire...euh...en grammaire...euh...en conjugaison, l'impératif et le prescriptif aussi. Ça permet de consolider aussi leurs acquis : utiliser l'impératif pour exprimer des consignes. J'ai interrogé presque la totalité de la classe.

Ch : *et là, comment est ce que tu interprètes cela ? Le fait d'interroger tout le monde, d'interroger tout le monde.*

S1 : c'est pour voir s'ils ont... euh...c'est pour vérifier le degré de compréhension de chacun c'est-à-dire essayer d'avoir une idée générale.

Ch : *une appréciation générale.*

S1 : une appréciation générale de leur degré de compréhension. Et ça demeure toujours une interaction. Donc, c'est bien !

Ch : *la dernière...le dernier moment ?*

S1 : le dernier moment...euh !

Ch : *le dernier moment, ça a sonné.*

S1 : non !

Ch : *Si, si ! C'était la fin de la séance. Comment est ce que tu interprètes ce dernier moment ?*

S1 : le dernier moment, je pense qu'ils étaient distraits lorsqu'ils ont entendu la cloche. Ils se sont mis à ranger leurs affaires, etc. Et moi, j'ai exigé qu'on continue comme même à écouter quelques-uns pour...euh...oui !

Ch : *et comment tu interprètes ce geste là ?*

S1 : le mien ?

Ch : *oui !*

S1 : oui ! Je pense que...il fallait pas...euh...c'est un geste...euh...il fallait le faire, bien sûr. Parce que dès qu'ils ont entendu la cloche...euh !

Ch : *quelle signification donnes-tu, à ce geste là ?*

S1 : euh ! Je pense qu'il influence sur la discipline déjà. Il aide à la gestion de la classe. C'est-à-dire le fait de leur demander de rester en place, de ne pas ranger leurs affaires, etc. Donc, ça permet à une bonne gestion de la classe, d'établir une discipline, une rigueur.

Ch : *c'était une façon de te confirmer.*

S1 : de m'imposer et dire que je suis là.

Ch : *et on voit très très bien que ça a marché. Tu as comme même gardé les élèves en classe après la sonnerie de la cloche pour écouter leurs camarades. Regarde !*

S1 : ils n'ont pas bougé. Oui !

Ch : *comment tu interprètes ce moment là.*

S1 : madame, ils se sont...euh ! Ils ont respecté ce que je leur disais. Ils ont fait preuve de discipline, de...euh !

Ch : *non, par rapport à toi. Non pas par rapport aux élèves. On voit très très bien qu'ils sont là, ils ont respecté ta décision. Ils sont là, à écouter l'une des productions de leurs camarades. Mais par rapport à toi ?*

S1 : ça m'a permis de... comme je vous ai dit de m'imposer. C'est-à-dire de dire que je suis là et que vous devez respecter mes consignes. Voilà ! Ça...ça... a affirmé encore mon autorité, c'est-à-dire que j'avais de l'autorité sur eux.

Ch : *que peux-tu dire pour finir ? Par rapport à cette action là en tant qu'enseignante, comment est ce que tu l'interprètes ? Comment...euh...Quelle est son importance pour toi à travers cette expérience là ?*

S1 : non, je pense que c'est une bonne expérience. On a appris beaucoup de choses...euh !

Ch : *par rapport à cette action, à ce cours.*

S1 : ce cours ? D'accord, bon, ce cours, bien sûr, à chaque cours, on apprend des choses, on apprend de nouveaux gestes, de nouvelles attitudes qu'il faut adopter pour conduire bien ...euh !

Ch : *la classe.*

S1 : oui ! Gérer la classe et bien conduire le cours. Voilà ! Donc, je ...je pense que ça c'est dérouler, dans l'ensemble, dans de bonnes conditions. Il y a toujours des insuffisances bien sûr, qui vont, je pense, se rectifier avec l'expérience c'est-à-dire qu'avec l'expérience on va acquérir des gestes professionnels qu'on n'a pas encore.

Verbatim S2 (Imène)

S2 : voilà ! C'était la séance de compréhension de l'écrit. Euh ! La classe de niveau de la 2^{ème} année...euh...j'étais dans le projet 3, c'est la légende. La séquence 1...euh...Voilà ! J'ai commencé par l'éveil de l'intérêt. J'ai posé des questions...euh...sur les animaux et tout...il y avait plusieurs élèves qui participaient. Alors par rapport à cette action : quand j'ai écrit « les oiseaux ». Euh ! Après un autre élève a donné une autre réponse. Euh ! Donc, euh...je n'ai même pas terminé l'idée. J'ai écrit « les oiseaux » mais je n'ai même pas terminé l'idée. Pourquoi j'ai écrit « les oiseaux ». Je ne sais pas pourquoi j'ai écrit le mot « oiseau ». Pourquoi ? Je n'ai pas terminé l'idée ? Je trouve ça, pas normal.

Ch : *c'est-à-dire les élèves...euh...ne pourront pas te suivre puisque tu n'as pas donné le contexte dans lequel tu as cité le mot.*

S2 : exactement. J'ai dit...euh...j'ai seulement dit. J'ai posé la question : « qui d'entre vous a des animaux à la maison ? Quels genres d'animaux peut-on avoir à la maison ? Et...euh... parmi les réponses, c'était les oiseaux. Je les ai écrits parce que le texte parle de rossignol, mais avant l'élève, bien sûr, ne sait pas que le texte va parler du rossignol.

Ch : *donc, tu as anticipé par rapport au contenu du texte sans prendre en considération les réponses données par les élèves.*

S2 : oui ! Voilà.

Ch : *et qu'est ce qui t'a poussée à aller vers la réponse...euh...disant prévue ou attendue par rapport au texte et la thématique du texte.*

S2 : bon, voilà, parce que ...bon...euh !

Ch : *qu'est ce qui t'a poussée à anticiper ?*

S2 : oui ! Parce que moi...parce que moi j'ai lu plusieurs fois le texte, je sais que je vais faire une leçon sur le rossignol et tout, mais pour moi l'élève sait, sait de quoi parle le texte mais en réalité il ne le sait pas parce qu'il n'a pas encore lu le texte.

Ch : *donc, pour toi tu as anticipé parce que tu voulais aller directement vers la compréhension du texte. Et...euh !*

S2 : voilà ! C'est dans les étapes...euh... ce n'est pas normal parce que...euh !

Ch : *parce que le point de départ devrait être l'élève...euh...la réponse des élèves, et tu n'as qu'à les suivre quelles que soient les réponses et toi...euh !*

S2 : oui !

Ch : *donc, toi, tu es partie vers la réponse attendue pour aller vers l'exploitation du texte. Et comment tu expliques ça par rapport à ta pratique ? Qu'est ce qui t'a poussée à aller vers*

cette piste ? Est ce que ce n'est pas...euh...la préoccupation d'aller vers la compréhension du texte ?

S2 : euh ! Oui !

Ch : *le fait d'entamer, commencer la compréhension, la lecture du texte et tout...euh !*

S2 : oui ! euh...la compréhension et la lecture du texte mais...

Ch : *est ce que ce n'est pas aussi le fait que tu t'es concentrée beaucoup plus sur ta fiche pédagogique...euh...pédagogique que tu as préparée et qu'il fallait entamer l'exploitation de ta fiche pédagogique.*

S2 : oui ! J'ai travaillé sur la fiche et après...euh... j'avais d'autres informations que ...qui ne figuraient pas dans ma fiche. Donc, j'ai du mal à lier les étapes à suivre et j'ai perdu le fil et je l'ai su quand j'ai travaillé le para texte. J'ai dit : « Oh ! J'ai écrit les oiseaux » mais...euh !

Ch : *il fallait que ça réapparaisse dans les hypothèses de sens.*

S2 : voilà ! Pas en début.

Ch : *là, il y a un acte d'anticipation de ta part. Très bien.*

S2 : et là, ça va engendrer une mauvaise compréhension du texte par les élèves. Ça va les chambouler en quelque sorte parce que là, il y a le mot 'les oiseaux', après il y a rien du tout et ils n'ont pas lu le texte...euh !

Ch : *très bien. Oui...euh !*

S2 : je trouve aussi qu'il y a trop, il y a trop de calme dans le groupe, je ne sais pas est ce que c'est ...euh...je ne sais pas... il y a trop de calme par rapport peut-être ...

Ch : *est ce qu'ils ont l'habitude d'être comme ça ou...euh ?*

S2 : oui ! dans mon cours, oui ! Ils sont calmes, ils suivent, ils sont attentifs, calmes...

Ch : *tu as l'impression qu'il n'y a pas beaucoup d'interactions, c'est ça ?*

S2 : exactement. Il n'y a pas beaucoup d'interactions et ...euh...même si il y a l'interaction de quelques éléments, c'était... ce n'est jamais la bonne réponse. Ils ne donnent pas la bonne réponse. Et chacun comment...euh !

Ch : *et pourquoi ? D'après toi, qu'ils ne donnent pas de bonnes réponses ?*

S2 : peut-être par rapport à moi, par rapport à mon travail...

Ch : *c'est-à-dire ? Pour être très précise.*

S2 : oui ! J'ai mal organisé mon travail, il est mal organisé...euh !

Ch : *que penses-tu de la formulation des questions ? Est ce que la formulation des questions est assez claire pour que les élèves répondent correctement et donnent la réponse attendue.*

S2 : euh ! Non ! Je pense aussi que la formulation de mes questions, elle est ...euh...je dois la changer parce que si je continue comme ça, les élèves, les futurs élèves vont être...euh !

Ch : *il faut être plus précise, très claire, cibler un aspect.*

S2 : exactement ! Parce que là on est face à des élèves de onze ans, dix ans, onze ans, ils sont pas encore mûrs pour bien comprendre le texte.

Ch : *oui ! Une bonne maîtrise de la langue pour ...euh !*

S2 : comprendre le texte pour comprendre par exemple le titre 'le chant du rossignol', il y en a qui ne savent même pas c'est quoi 'un rossignol', c'est quoi 'un chant'.

Ch : *est ce que vous avez fait en sorte de réexpliquer ?*

S2 : là, non ! J'ai pas expliqué c'est quoi 'un chant', c'est quoi 'un rossignol'. J'ai dit que le rossignol c'est un oiseau qui chante bien, qu'il a une belle voix et tout mais...euh...il y a ceux qui n'ont pas compris...euh !

Ch : *est ce que dans le texte travaillé il n'y a pas d'images ?*

S2 : oui ! Il y avait des images.

Ch : *donc, ça devrait les aider à comprendre mieux.*

S2 : voilà ! J'ai relevé les hypothèses de sens. Oui ! Voilà, il y avait le mot difficile 'la vrille de la vigne'.

Ch : *ah ! Oui.*

S2 : et en réalité je ne savais pas c'était quoi « la vrille de la vigne »

Ch : *et comment est ce que tu as réagi ?*

S2 : j'ai dit après quand on va lire, quand vous lirez le texte...

Ch : *quand vous lisez !*

S2 : vous lisez le texte, vous allez mieux comprendre et je leur dit, il faut mettre le mot dans son contexte. Il faut le voir dans la phrase, quand il est placé...euh...et le sens bien sûr change à chaque fois.

Ch : *quels étaient tes sentiments puisque tu viens de dire que tu ne connaissais pas la définition du mot et qu'un élève venait de poser une question par rapport à cela. Quels étaient tes ressentis, tes sentiments parce que là, on imagine que tu es face à une situation difficile : un élève qui pose une question à laquelle je n'ai pas de réponse !! Et là, tu as utilisé une stratégie pour contourner le problème mais quels étaient tes ressentis...*

S2 : j'étais vraiment gênée, j'étais gênée parce que pour moi ils vont se dire : « Ah ! Le professeur, elle ne sait pas, c'est le professeur et elle ne sait pas !! ». Donc, ça m'a vraiment...euh !

Ch : *déstabilisée un petit peu ?*

S2 : oui, déstabilisée. J'étais un petit peu, j'avais le trac, à ce moment, j'avais le trac.

Ch : *est ce que tu as repris la question de l'élève quand vous avez lu le texte ?*

S2 : oui ! J'ai même schématisé pour ceux qui n'ont pas compris. Après, ils ont tous compris c'est quoi 'la vrille de la vigne'. Je pense aussi que j'ai travaillé beaucoup plus avec les éléments qui sont assis dans première place, par exemple ici ce garçon...ne suit pas.

Ch : *pourquoi ? Pourquoi est ce que tu as limité la participation à un groupe très restreint d'élèves ?*

S2 : peut-être que je dois faire participer l'élève et ne pas rester dans un seul endroit...devant le tableau.

Ch : *là, on voit que tu n'as pas quitté le tableau.*

S2 : oui ! Exactement, alors que normalement, je dois le quitter, pas tourner autour des rangs mais bouger un petit peu.

Ch : *comment est ce que tu interprètes ça ? Est ce que tu n'étais pas à l'aise ?*

S2 : peut-être à cause du trac...

Ch : *tu avais peur... tu étais obligée de rester disant...euh...très proche de ta fiche pédagogique, du livre ?*

S2 : oui, peut-être du livre oui ! J'ai...euh...aussi de ma fiche parce que j'ai reformulé quelques questions...la formulation des questions, elles sont mal formulées. Je dois changer ça...

Ch : *et là, tu es en train de lire les questions qui figurent dans le manuel scolaire...non ?*

S2 : oui ! J'ai changé quelques questions mais les autres je les ai ...euh... gardées. Aussi, euh...

Ch : *tu peux défiler vers un autre moment.*

S2 : il y a une remarque que je dois faire. C'était quand les élèves ...euh...par exemple les élèves participent, je dis : « non, ce n'est pas toujours les mêmes » alors que l'élève lève le doigt...

Ch : *tu finiras par interroger les mêmes.*

S2 : exactement, interroger les mêmes. Voilà, mais s'ils sont toujours...euh...le même élève participe, je dois l'interroger, je ne dois pas laisser l'élève à ne pas donner la réponse. ((silence)) Voilà ! Oui ! C'est quand je n'avais pas la réponse, j'ai interrogé la meilleure de la classe.

Ch : *vous allez chercher, vous leur avez demandé d'aller chercher dans le texte.*

S2 : oui, dans le texte !

Ch : *toujours par rapport au même mot 'vrille'.*

S2 : c'était un autre élève qui m'a demandé c'était quoi. J'ai réexpliqué. Par rapport à la présentation du tableau et tout je pense que par rapport à l'écriture...c'est bon ! Je pense que l'écriture est lisible, je ne dois pas la changer. Aussi, là, je pense qu'il y a trop de silence, je dois impérativement...euh...faire d'autres questions ...euh...

Ch : *animer ?*

S2 : donc, animer, oui...euh...avec d'autres questions ou bien...euh...prévoir une question...euh...par exemple, si la question est difficile, l'élève ne saura pas comment répondre. Donc...euh... je vais prévoir...je dois prévoir une autre question pour qu'il n'y aura pas ce silence, ce vide, par ce que quand il y a le vide, les élèves, ils commencent à chuchoter et à regarder...

Ch : *et qu'est ce qui t'empêche de reformuler autrement la question posée ?*

S2 : le manuel ? J'ai reformulé quelques questions. Oui ! Parce que pour moi je ne dois pas suivre le manuel, je dois un petit peu changer mais...

Ch : *est ce qu'il y a un moment qui t'interpelle par rapport à la séance. Un moment précis.*

S2 : euh ! Oui ! La confirmation des hypothèses. On doit laisser les hypothèses écrites sur le tableau. Je dois pas effacer les hypothèses, parce que là... Je peux défiler ?

Ch : *oui ! bien sûr !*

S2 : il fallait confirmer les hypothèses avant de passer à l'exploitation. C'est une étape que j'ai ...euh...complètement zappée...

Ch : *qu'est ce qui a fait que tu as oublié cette étape là ?*

S2 : oui ! Parce que j'ai suivi l'enchaînement de ma fiche parce que j'ai écrit dans ma fiche directement après les questions de la compréhension, l'exploitation du texte. Donc, j'ai pas écrit la confirmation des hypothèses comme étape, je l'ai sautée.

Ch : *donc, tu as suivi aveuglément ta fiche pédagogique.*

S2 : exactement, voilà ! Et...euh...c'est bien après que je me suis rendue compte que les hypothèses de sens je ne les ai pas confirmées.

Ch : *et là, ton commentaire ?*

S2 : et là, oui ! Il fallait que...

Ch : *on voit que ta voix est un peu élevée*

S2 : il y a avait un petit peu le bruit. Et là, je ne dois pas faire entrer une autre leçon dans la compréhension de l'écrit...je pense faire...euh...les temps employés dans le texte l'imparfait et le passé simple alors que la leçon a été déjà faite, le matin même, et ils m'ont dit que ...

Ch : *ça été déjà fait ?*

S2 : il fallait que je réexplique la leçon, c'est quoi l'impératif. Voilà ! Et là, je trouve que quelques éléments me suivent parce que quand il y a un élément qui rentre en classe, ils sont débranchés et moi je continue alors que normalement je devrais m'arrêter.

Ch : *et là, c'est l'un des élèves qui...euh !*

S2 : non ! Il ne lit pas, il donne en quelques sortes un petit...euh...je ne dirai pas un résumé parce qu'ils sont en première année...euh...une reformulation du texte et de l'histoire. Effectivement, je pense que c'est une bonne technique parce qu'il y a des élèves qui, à la fin de la séance...euh...ils n'ont pas compris le sens...euh !

Ch : *c'est-à-dire que c'est le seul moyen de vérifier s'ils ont vraiment compris*

S2 : et de donner la chance aux autres de mieux comprendre. La reformulation du texte...euh !

Ch : *et c'est une occasion pour s'exprimer oralement, pour pratiquer l'oral.*

S2 : oui ! Pour les hypothèses de sens, j'ai effacé les hypothèses alors que normalement je dois barrer seulement.

Ch : *et ça été fait vers la fin ?*

S2 : oui, exactement après la reformulation. Donc, je n'ai pas respecté bien les étapes.

Ch : *d'accord. Là, c'est plutôt la fin.*

S2 : oui ! C'est la trace écrite. J'ai préféré faire ce tableau parce que c'est un tableau récapitulatif. Voilà, les élèves ont pu répondre et je trouve que c'est une bonne technique pour...euh...mieux comprendre...

Ch : *vérifier la compréhension du texte par les élèves. Le dernier moment peut-être de la séance ? Comment est ce que tu peux le juger ?*

S2 : j'étais vraiment furieuse contre les élèves parce qu'ils faisaient...euh...il y avait des élèves qui n'écrivaient pas et...euh...ce petit tableau, ils restent dix minutes peut-être plus pour l'écrire alors que c'est rien du tout et...euh...le bavardage

Ch : *et pourquoi là aussi tu n'as pas bougé ?*

S2 : oui ! Normalement, c'est là où je dois tourner autour des rangs pour vérifier si la leçon était bien...euh...écrite par les élèves.

Ch : *tu le fais un peu tardivement.*

S2 : normalement c'est toute la classe qui sera vérifiée

Ch : *un commentaire à faire... dans l'ensemble?*

S2 : voilà ! Je dois changer ma technique de faire le cours de compréhension de l'écrit, je dois impérativement suivre les étapes pour que l'élève...euh...pour bien...pour améliorer la compréhension des élèves et pour assurer aussi.**Ch :** *merci.*

Verbatim S3 (Lydia).

S3 : donc, là je suis avec les 3^{èmes} années. Projet 3, séquence 1. En gros, c'est le récit historique. La compréhension de l'écrit. Le titre, c'est Têrit la, la chaussure de la mariée. Bon, là, j'ai commencé directement à écrire l'activité, la date et le titre. J'ai demandé aux élèves de...euh...d'ouvrir leurs livres, et puis j'ai entamé directement la compréhension. J'ai commencé par travailler le para texte. Euh ! Le texte était accompagné d'une image. Donc, je leur ai demandé ...euh...d'observer le texte, d'observer le titre, la source et l'image. Puis, j'ai demandé, euh...! J'ai fait exprès d'interroger les élèves disant moins bons pour ne pas les brusquer après avec les questions de compréhension. Donc, j'ai demandé à un élève de décrire l'image qui avait, un autre de donner la source. Et, c'est bien de les faire parler pour ne pas les laisser à part et aussi pour ne pas me poser des questions peut être difficiles pour eux et après ils vont être bloqué et ils ne pourront pas, ils ne pourront pas répondre parce que dans cette classe il y a des éléments moins bons, donc du coup ils s'isolent. Là, euh ! J'explique...euh...je circule...euh... Je pose des questions, j'avais l'habitude de demander aux élèves de lire les questions qui sont présentés dans le manuel scolaire.

Mais...par rapport à la démarche de notre maîtresse d'application c'était...euh...elle m'a demandé de...euh ! C'était à l'enseignant de lire les questions. C'était pas du tout aux élèves. Or que, c'est bien de demander à un élève de lire la question et pourquoi pas de demander à un autre de reformuler, ou de dire ce qu'on attend d'eux, d'expliquer un peu la question. Mais, j'ai essayé de poser les questions et de les reformuler. C'était, c'était moi qui faisais ce travail. Il y avait une bonne interaction, il y avait des élèves, euh ! Il y avait beaucoup d'élèves qui participaient. Je prenais beaucoup de temps pour choisir les élèves.

Ch : *c'est vrai, on l'a constaté.*

S3 : ça, c'est euh ! J'ai hésité, oui, je prenais beaucoup de temps. Je ne sais pas pourquoi ? Pour essayer d'interroger tout le monde, pour me rappeler des éléments que j'ai interrogés mais je prenais beaucoup de temps, et ça m'a fait perdre un peu de temps. Et il y a aussi, euh...

Ch : *qu'est qui t'as poussé à prendre beaucoup plus de temps pour interroger les élèves bien que parfois on voit que...euh... il y a des mains qui sont là, à demander la parole.*

S3 : euh ! Je... je me disais, est ce que j'ai interrogé, par rapport juste pour interroger un peu tout le monde ? Bon, c'est vrai qu'il y avait une bonne participation, il y avait presque tous les éléments mais j'ai essayé même pour voir un peu, pour interroger les élèves qui ne participent pas...euh...c'est pour leur mettre un peu le suspens de...euh...c'était ça,...euh...oui, je prenais beaucoup de temps et je disais beaucoup de 'chut'.

Ch : *oui, à chaque fois, tu disais 'chut'.*

S3 : oui, à chaque fois. J'ai pas arrêté de dire 'chut'. De un, je voulais, euh...!

Ch : *alors, demander le silence juste après avoir posé une question.*

S3 : c'est pas normal.

Ch : *comment est ce que tu interprètes cela aussi ? Essaie de te placer dans le moment même et de nous dire pourquoi au juste.*

S3 : parce qu'au moment où je posais la question, il y avait des élèves déjà qui voulaient répondre parce qu'ils avaient les questions sur le manuel. Ils ont commencé à répondre oralement. Il y a aussi...donc, ça. Je disais 'chut'. Donc, attendez que je termine !

Ch : *c'est pour arrêter une certaine anticipation de la part des élèves à donner la réponse ?*

S3 : oui, je leur disais même que je n'ai pas posé encore la question pour...euh...ils commençaient à dire madame ! Madame ! Même par rapport au 'chut', il y avait des...euh...je ne connaissais pas vraiment, tous les prénoms et les noms des élèves. Donc, dès qu'il y a quelqu'un qui parle, je disais 'chut'. Au lieu, par exemple, de l'interpeller par son prénom ou...euh...je faisais même ce geste ((claquement des doigts)). Pour essayer de...euh... parce qu'il y avait...euh ! Quand un élève répondait, pour ne pas le perturber, je faisais ça ((claquement des doigts)), parce que les élèves aussi veulent répondre oralement. Ils veulent...euh...c'est tout le monde qui veut répondre, tous à la fois, ils veulent tous passer bien évidemment, même s'ils n'ont pas compris que, il faut laisser la chance même aux autres pour répondre.

Ch : *donc, le 'chut' était le seul moyen pour gérer la prise de parole ((rires)).*

S3 : tellement je voulais pas interrompre les élèves qui répondaient, pour ne pas marquer une rupture à la compréhension de l'écrit. Je voulais continuer, je voulais...euh... je voulais pas m'arrêter et dire voilà on arrête de parler et tout. Donc, 'chut' c'était le seul moyen, mais ce n'était pas bien, parce que c'était dans l'excès. Je disais beaucoup 'chut', mais après...

Ch : *oui, mais ce qui est flagrant, c'est après avoir posé n'importe quelle question, c'est le « chut » qui intervient.*

S3 : voilà, les élèves vont se dire : « Madame ! Mais on doit parler, comment vous dites 'chut'? ». Là, je suis en train de noter les hypothèses de sens. Quand on travaille le para textuel, on demande aux élèves d'émettre les hypothèses de sens pour essayer d'approcher un peu le texte. C'est un travail assez organisé normalement parce que... Donc, je...je...la répartition, même au tableau, j'ai noté les hypothèses de sens de côté, euh...et puis, quand on a, quand, j'ai demandé aux élèves de lire..., quand on a confirmé les ...euh.

Ch : *les hypothèses données.*

S3: les hypothèses données. J'ai, j'ai barré, j'ai dit non ça, ça se rapproche du sens. Ils ont, ils étaient impliqués et là j'ai demandé qu'ils prennent tous un crayon. J'ai demandé une lecture avec une consigne, pour que l'élève ait un objectif et qu'il soit impliqué dans le travail. Il va pas être perdu, je leur ai demandé tous de prendre un crayon et de souligner et je passais entre les rangs pour vérifier est ce, est ce qu'ils lisent, qu'est ce qu'ils font, est ce qu'ils sont déjà sur la page parce qu'il y a parfois des élèves qui... euh !

Ch : *on a constaté aussi, que...euh ! Tu insistais sur les questions posées en reformulant, en essayant d'expliquer... euh ! Oui, C'était dans quel but ? A chaque fois tu posais une question, tu revenais...euh !*

S3 : je posais une question, je reformule et j'explique. Euh ! Parce que déjà quand je pose la question telle qu'elle est présente sur le manuel scolaire... euh ! C'est, c'est, il y a pas d'interactions, il y avait personne qui réagissait, peut-être que c'est par rapport déjà aux questions du manuel scolaire qui sont posées d'une manière implicite. Donc, je devais reformuler et expliquer. Ça a marché. Quand je réexplique et je reformule, il y a les élèves qui sont pressés de répondre et tout...

Ch : *et pourquoi est ce que vous n'avez pas opté pour un autre questionnaire avec une autre reformulation des questions ?*

S3 : parce qu'on devait travailler, on devait suivre la méthode de l'enseignante, on n'avait pas le choix, on n'avait pas cette liberté de ... euh... de se détacher du manuel scolaire. Donc, c'est ce qui m'a...euh...

Ch : *c'était une contrainte, il fallait utiliser le manuel et exploiter les questionnaires qui existent dans le manuel.*

S3 : ouais ! C'était une contrainte, et à chaque fois je faisais ça, à chaque fois que je présentais une séance de compréhension de l'écrit...euh...Généralement, quand je posais des questions, je devais reformuler et réexpliquer. Des fois, des questions qui se répètent...euh...les questions sont reformulées d'une façon implicite. Donc, je devais... et ça m'a fait perdre un peu de temps. Donc, poser la question...euh...expliquer, reformuler... Donc, au lieu de poser directement les questions claires et précises qui visent certains points de compréhension, je me suis attardée à réexpliquer.

Ch : *et comment, comment est ce que vous interprétez ce geste, le fait d'être vraiment contrainte à reprendre la démarche du maître d'application et suivre sa méthode.*

S3 : je...euh...limite, ça me décourageait pour aller enseigner, parce que, euh...j'étais tout le temps, on était tout le temps obligé de suivre certaines directives et tout, je ne faisais pas... euh...je ne travaillais pas, je ne dirais pas comme il faut, mais euh...c'est un travail

superficiel, j'étais là, à travailler, suivre le manuel, poser les questions, et... euh...même par rapport à ce qu'on a fait ici...euh...

Ch : *euh ! Mais est ce que tu n'as pas essayé de, de présenter ta propre conception de la chose ?*

S3 : oui ! Juste par rapport...euh...déjà, à l'étude du para textuel...euh ...normalement...notre maîtresse d'application nous demande de travailler que le titre pour émettre les hypothèses de sens, mais là j'ai dit, je dois travailler l'image, la source, les paragraphes. Déjà, ça...quand j'ai fait ça, c'était déjà beaucoup, alors si je me suis disais, dit...heu...je me suis dit, au moins je change une partie et pas tout sinon ça sera une relation conflictuelle ((rires)). Donc, voilà, j'ai essayé parce que je voulais vraiment... euh...mais, j'ai essayé comme même, parfois de changer les choses et faire les choses comme il faut, comme il fallait les faire et comme on a vu en théorie. Et ça a marché, ça a marché, ils étaient réceptifs, les élèves, il y avait une bonne interaction.

Ch : *et par rapport à tes, à tes...euh...disant, tes ressentis, tes émotions en travaillant...euh... tout en étant pas vraiment convaincue de la démarche. C'est ce que je comprends par là, qu'est ce que ça t'a fait ?*

S3 : c'était pas facile, euh...vous savez, quand un enseignant...euh...déjà l'enseignement, il faut le faire par vocation, il faut beaucoup de patience, et alors là si on nous impose, si on nous dicte des choses...c'est...

Ch : *dont on n'est pas vraiment convaincue.*

S3 : non, on n'est pas vraiment convaincue...euh...des fois même les élèves ressentent ça ! Ça va de soi ! Là, j'ai essayé...d'ailleurs, même quand je...je demandais aux élèves de me lire les questions, de me dire ce qu'on attend d'eux. Ça a marché, ils étaient bien, « madame ! On doit faire ça ? ». C'était le modèle, la transmissive. Je posais les questions, j'expliquais et tout mais ils étaient un peu passifs.

Ch : *et...euh...par rapport à ta posture à toi en tant qu'enseignante, quelles sont les répercussions d'avoir travaillé dans une situation pareille ?*

S3 : c'était une pression insupportable ! Euh... c'est...pour moi l'enseignement, je le fais déjà par vocation. Donc, je voulais tellement faire les choses, pas à la perfection mais on essaye comme même de faire les choses ...euh !

Ch : *en suivant votre propre conception de la chose.*

S3 : oui ! Ça m'a...euh... à un certain moment ? Je voulais, je voulais arrêter le stage et dire...euh...j'aimerais bien avoir mes classes et là j'aurai la liberté de travailler, d'agir comme il faut, pas comme je veux parce que...euh... mais comme il faut. Ça m'a découragée.

Ça m'a découragée énormément. On était sous pression, on était obligé de suivre certaines pratiques qui ne convenaient pas...euh !

Ch : *dont vous n'étiez pas vraiment convaincue.*

S3 : convaincue, non du tout. Mais voilà on n'avait pas le choix, on essayait de..., mais voilà, malgré ça j'ai toujours essayé de rajouter ma touche.

Ch : *personnelle*

S3 : ah, oui !

Ch : *donc, on voyait cela dans la reprise des questions avec la reformulation, c'était aussi une façon de te confirmer. Ça fait partie de ma démarche à moi, c'est ma façon de faire les choses !*

S : ouais ! C'était ça, parce que j'ai déjà fait ça, j'ai déjà changé les questions, j'ai déjà demandé aux élèves de lire et tout. C'est bien ! Ils participent à leur..., ils sont acteurs de leur apprentissage. Et voilà, ça n'a pas marché ! J'étais...euh...on m'a...euh !

Ch : *à côté, vous voyez que ça ne plaît pas vraiment à la maîtresse d'application.*

S3 : oui, ça ne plaisait pas à la maîtresse d'application. Elle m'a dit...euh ! C'est pas à toi de... c'est pas aux élèves de lire les questions, ce n'est pas aux élèves de reformuler les questions. C'est à toi de poser et d'expliquer tout.

Ch : *regarde, là, tu as posé une question...euh !*

S3 : voilà, j'ai pris beaucoup de temps à...euh !

Ch : *il y a une hésitation pour donner la parole...euh !*

S3 : oui, une hésitation, l'embarras du choix ((rires))

Ch : *pourquoi ? Comment est ce que tu expliques ça ?*

S3 : euh !

Ch : *regarde, si on reprend ! Tu poses la question...euh !*

S3 : déjà ici j'étais...j'étais contente ((sourire)). Là, j'ai souri. Déjà, il y avait un bon nombre, je me rappelle, il y avait un bon nombre d'élèves qui participaient...euh ! J'étais contente, voilà, et là je leur fais le suspens de... ((Sourire)). Voilà !

Ch : *quelle était ta préoccupation en faisant ce geste là : bien que...euh...tu aies en face de toi un bon nombre d'élèves qui ont la réponse et qui veulent prendre la parole pour répondre mais tout de même tu prends comme même beaucoup de temps pour donner la parole, désigner quelqu'un pour répondre.*

S3 : oui, je voulais que ça soit un peu équitable entre...euh...parce que je voulais pas interroger...euh...il y avait un bon nombre de participants. Donc, certainement on va interroger des personnes, des élèves qui ont déjà participé.

Ch : *tu disais que tu étais contente.*

S3 : ouais ! J'étais contente. Ouais ! D'ailleurs, j'ai souris parce qu'il y avait un bon nombre, ils étaient tous là... Donc, je voulais faire aussi la part des choses, au moins essayer d'interroger, par exemple deux fois chacun ou trois fois chacun. Je voulais, je voulais pas tomber dans, par exemple, sans le faire exprès, interroger un élève à chaque fois, même si tout le monde participe, tout le monde a des réponses, mais ... euh... disant je faisais le calcul, est ce que je l'ai interrogé, combien de fois..., je...j'ai déjà interrogé deux fois...euh...que ça soit équitable. Comme ça ils vont pas se sentir... euh... Parce que même...euh... pour la compréhension de l'écrit, c'est...cette activité, il y a beaucoup d'élèves qui participent, ils sont là, ils interagissent...ça leur plait. Donc, euh...

Ch: *et toi aussi ça t'a plu ?*

S3 : oui ! Si j'avais...si j'avais...

Ch: *d'où le fait de retarder par rapport...euh ! Donc, tu voulais vraiment vivre ce moment et prolonger ce moment là.*

S3 : c'était une satisfaction ! J'étais à l'aise. Là, d'ailleurs, j'étais très à l'aise. Euh...euh...je me suis attardée surtout à... j'ai fait beaucoup parler les élèves. D'ailleurs même à la fin de..., je...j'avais le temps de terminer tout. Cette interaction m'a beaucoup plu ! J'étais satisfaite. Voilà, je voulais..., même la maîtresse d'application, elle m'a dit, tu t'es attardée à interroger, à faire parler un peu tout le monde. Alors moi, c'était mon plaisir ! ((sourire)). Même il y avait des éléments, il y avait des élèves qui avaient du mal à répondre. J'étais là, oui ! Je les aidais. « Vas-y ! Termine ta phrase, même si ça prend beaucoup de temps, termine ta phrase ! »Voilà, je..., à peine, j'ai même pas posé les questions...il y a ...euh

Ch : *alors, c'était une stratégie pour ne pas laisser les élèves anticiper sur les réponses à donner.*

S3 : peut-être que si j'avais élaboré mes questions, mes propres questions...Donc, ils n'ont pas les questions et tout, ils seront là, attentifs, à attendre la question. Mais là, ils ont déjà la question, peut-être ils ont fait même ça à la maison...euh...Donc, ils ont ramené peut-être un travail tout fait... et voilà !

Ch : *donc, du coup, ça te bloque un petit peu, le fait...euh !*

S3 : oui, j'ai pas encore posé la question, les élèves savent déjà la réponse. Euh ! Donc, limite on sert à rien ! ((sourire)). J'ai pas encore posé la question, les élèves répondent, ils ont très bien répondu...euh... c'est comme si j'avais rien fait ! Mais si j'avais préparé mes questions et tout, là... ça, ils vont réfléchir... euh... ils vont chercher...euh !

Ch : *et là, ça se répercute sur l'image que tu as sur toi en tant qu'enseignante ?*

S3 : Oui ! Par rapport à ce point, par rapport aux questions posées. Euh ! Pas par rapport à autres choses mais juste les questions, j'aurais aimé poser, préparer mes questions, je pourrais même changer le texte. Il y aura quelque chose de nouveau...euh ! Je vais leur poser...euh... ils vont prendre le temps d'écouter la question et de chercher la réponse, ils vont prendre le temps pour chercher la réponse. Mais là, voilà ! C'est pour ça que je disais « chut, chut ». Je n'ai même pas posé les questions, ils ont déjà la réponse.

Ch : *oui, si tu as un moment précis à commenter ou...?*

S3 : quand ils m'ont demandé de leur expliquer qu'est ce que ça veut dire heu...« quand les soldats avançaient à pas feutré ». J'ai fait un peu le clown. J'ai imité l'action « à pas feutré ». Ça a marché, ils ont compris, même avant de donner la réponse, dès que j'ai fait l'action, ils ont compris ça ? Je leur ai demandé...euh ! C'était une petite anecdote, je leur ai dit quand vous voulez...euh... c'était pour les attirer. Quand vous voulez manger des gâteaux ou vous voulez voler quelques choses à la maison, vous vous faites discrets, voilà !

Ch : *« vous marchez sur la pointe des pieds »*

S3 : voilà !oui ! J'ai fait un peu le clown, ça a marché. Parfois, sans expliquer, sans donner la réponse en faisant un geste ou...euh...C'est une stratégie.

Ch : *pour aider les élèves à découvrir le sens par eux-mêmes.*

S3 : oui ! C'est une des stratégies. Il y avait...euh ! La voix, elle portait, je parlais à haute voix. Euh...donc, je circulais, je me déplaçais. Voilà. Et là...euh... ça revient toujours par rapport aux questions. Je prenais du temps à lire, j'ai préparé la fiche et tout mais, j'ai pas appris les questions... Donc, je devais toujours revenir au livre et lire la question, ça a marqué un certain vide pendant que je lisais les questions. Ça aurait été mieux si c'était spontané et personnel.

Ch : *très bien ! bien, le dernier moment ?*

S3 : le dernier moment. Ici, on travaille toujours les questions. Voilà ! J'ai été toujours obligée de revenir toujours au livre. Euh ! J'aurai aimé travailler...euh !

Ch : *et...euh... comment est ce que...euh... Voilà, le fait de reprendre le travail en utilisant toujours le livre ? Qu'est ce que ça t'a fait ?*

S3 : comme si j'étais...euh... soumise ((sourire)) au manuel scolaire. Et ça...euh ...c'est comme si je...euh...je n'avais pas la liberté, je n'avais pas le sentiment d'être libre, l'essentiel...euh...l'objectif de la séance. C'est...euh ...bon, bien sûr, c'était le récit historique...euh...j'avais des questions mais je pouvais pas, je pouvais pas être spontanée dans ma façon...de...d'enseigner, je n'avais pas cette liberté.

Ch : *le dernier moment, peut-être ?*

S3 : donc, euh ! Ah ! Oui. Là, quand, j'ai fait...euh... je parle beaucoup avec les gestes, avec les mouvements, avec la mimique. Ça marche, les élèves, ils sont attentifs, ils remarquent, ils interagissent avec ça, avec le langage. Voilà, j'ai été à chaque fois obligée de revenir au manuel. Chaque fois, même s'il y avait une mauvaise réponse, je disais...Ben...il y avait, très bien, il y a des... des appréciations. Ça a encouragé les élèves, je disais pas tout à fait ça...euh ! Par rapport à la psychologie des élèves, je crois que c'est important de dire que c'est faux...euh... Pour la compréhension ça a toujours...ils se rapprochent toujours du sens, c'est vrai qu'on ne peut pas trouver le sens complet mais on se rapprochait du sens des fois. Donc...euh... donner des appréciations...

Ch : *le dernier moment ?*

S3 : il y avait même une élève...euh !

Ch : *oui !*

S3 : elle était assise au premier rang, elle m'avait répondu et je lui ai pas dit si c'était très bien. Après, elle m'a dit « madame ! C'est...? ». J'ai... j'avais oublié...

Ch : *on attend toujours un retour.*

S3 : voilà ! « Madame ! C'est...c'est bien ? ». J'ai dit « Oui ! C'est bien ! ». Donc, les élèves attendent toujours des appréciations...Là, je reformulais toujours les questions. Toutes les questions, je les ai reformulées. Là concernant...euh... après avoir étudié toutes les questions, passant à la trace écrite qui figure dans le manuel, même par rapport aux étapes de la compréhension de l'écrit.

Euh...c'était...ça a porté sur la définition d'un récit historique et quelles sont ses caractéristiques, les caractéristiques d'un récit historique. Euh ! Voilà...euh... donc quand on a, après avoir étudié le texte et tout, je leur posais des questions : qu'est ce qu'un récit historique ? Euh ! Même par rapport aux différents récits qu'ils ont déjà vus, j'ai fait un peu la comparaison... euh ! Pour montrer les caractéristiques, je leur ai demandé par rapport aux récits que vous avez déjà étudiés. Quelle est la particularité de ce récit ? Ils m'ont dit : « Oui, madame ! Ici on parle d'un fait historique qui s'est réellement passé et tout, donc...euh !

Ch : *ce dernier moment de la classe ?*

S3 : alors là...euh !

Ch : *il fallait reprendre la trace écrite ?*

S3 : oui ! Ici c'est la trace écrite. Donc, après avoir...euh...c'est les élèves qui ont déduit ce petit récapitulatif. Donc, là, j'étais en train de le porter sur le tableau et parfois, de temps en temps, je me retourne. Euh ! Là, je faisais un peu vite, parce que...voilà ! La contrainte du

temps. Ici, ça n'a pas encore sonné, il restait encore une minute. Voilà ! Je relis, au fur et à mesure que j'écris, je relis. Là ça a sonné, je crois.

Ch : *oui.*

S3 : Là, ils sont restés assis, effectivement. Parce que généralement quand ça sonne, euh !

Ch : *c'est la bousculade.*

S3 : oui !

Ch : *pour quitter la salle. Mais là, c'est tout le monde...Euh ! Tu les as obligés à reprendre la trace écrite sur le cahier.*

S3 : oui ! Je suis passée, avant que je ne sorte, j'ai vérifié et je..., Oui, j'ai vérifié ...et je... bon ...euh !

Ch : *là, j'ai... j'ai entendu un commentaire de la part d'un élève qui disait que : « moi, j'ai fini avant que vous ne finissez à reprendre».*

S3 : oui ! Parce que c'était le récapitulatif du livre.

Ch : *on revient toujours à l'exploitation du manuel scolaire.*

S3 : même par rapport aux autres activités de langue et tout : « madame ! C'est le retenons du livre ? ». Oui ! Des fois, ils écrivent ça à la maison...euh... pour que ...en classe, ils vont parler, ils vont faire...euh !

Ch : *pour gagner plus de temps à...euh !*

S3 : à parler, à... euh ! C'était ça ! Voilà ! Toujours par rapport... euh...On n'avait pas la liberté de faire comme on voulait, d'agir, et même si on prenait quelque chose, c'était pas... euh...ou même si on changeait en...enfin de compte on devait suivre la méthode de l'enseignante...euh !

Ch : *ça t'agace un petit peu.*

S3 : Ah ! Oui ! Elle n'acceptait pas vraiment, il fallait... il fallait trouver, même si c'est une phrase, il fallait penser de la même façon qu'elle. Même si c'est dit correctement et ça correspondait, ça répondait aux objectifs... Euh...il fallait, il fallait penser comme l'enseignante, comme l'enseignante, notre maîtresse d'application, elle, donc, du coup on voulait pas rentrer.... Donc, on faisait... on travaillait comme elle travaillait, elle travaillait avec le livre, on travaillait avec le livre.

Ch : *tu t'es pliée à ses exigences.*

S3 : oui !

Ch : *qu'est ce que ça t'a fait, pardon, par rapport à ta posture en tant qu'enseignante ? Quels sentiments ça...ça provoque en toi ?*

S3 : euh ! D'incompétence, parce que...euh...Comme si je n'étais pas...euh !

Ch : *je sens une frustration.*

S3 : oui ! Une frustration. C'est comme si j'étais pas capable de ... de changer...euh !

Ch : *d'opérer un choix, peut-être, qui pourrait-être efficace.*

S3 : oui ! Le manuel c'est un guide, il y a des directives à suivre mais, on peut très bien...euh ! D'ailleurs, d'où les élèves, ils ont tout sur le livre, et ils écrivent. « Madame ! J'ai écrit ». C'est...euh... comme si j'ai pas besoin de vous. Euh ! Vous écrivez ce qu'il y a sur le livre et vous n'apportez rien de nouveau !

Ch : *essaie de t'exprimer davantage sur ça !*

S3 : euh ! Par rapport à

Ch : *au fait d'être vraiment limité à...euh... à reprendre ce qu'il y dans le manuel et...euh !*

S3 : c'est comme si les élèves n'ont pas besoin d'un enseignant ! Il y a tout sur le livre, il y a l'explication...euh...chaque fois j'entendais, j'entendais ça. Même quand je faisais les manipulations de la langue...euh... dès que je passe au retenons, j'explique et tout...euh...déjà, avant que j'explique...euh...même pendant l'explication, déjà, ils ont le retenons sous les yeux, ils répondent très bien.

Ch : *ils ont tout fait.*

S3 : pendant... là, j'étais en train d'expliquer. Ils ont les exemples, ils ont tout. Et là, des fois, je me retrouve... je ne servais à rien. Ils ont tout. Au moins, je me disais, le fait de changer les choses, que ça soit un retenons, des exemples ou...euh !

Ch : *des activités qui sont proposées dans le manuel.*

S3 : d'ailleurs une fois, j'ai changé le retenons et quand je suis passée pour noter ça. Il y avait une élève, elle m'a dit : « Madame ! C'est le retenons du livre ? ». J'ai dit : « Non ! Non ! Tu écris avec moi ! ». C'était un sentiment de satisfaction, « non ! C'est quelque chose de nouveau »

Ch : *c'était une fierté pour toi. ((rires))*

S3 : oui ! C'était une fierté ((rires)). Alors, ça semble des choses basiques, c'est ...euh !

Ch : *donc, ça te permet de t'imposer et ...euh !*

S3 : et d'avoir une certaine reconnaissance, par rapport à moi.

Ch : *un sentiment d'efficacité.*

S3 : d'efficacité. Voilà ! Et là, quand un élève me dit...euh ! Même des fois on entend... Un jour, j'ai noté le retenons du livre et pendant que j'écrivais...euh...j'ai entendu « Mais, mais c'est celui du livre ! ». Donc, c'est, je ne voulais même pas le voir ! ((souple)) parce qu'il a raison. C'est celui du livre. J'ai ...j'ai rien... parce que je lui ai dit : « Tu écris avec moi ! ». Il m'a dit : « Est ce que c'est celui du livre ? ». J'ai dit : « Vous écrivez avec moi, du moment

que j'écris au tableau, vous écrivez avec moi ! ». Il m'a dit : « Mais, c'est celui du livre ! ». Donc, pas la peine que vous écriviez au tableau ! Et là, il avait raison ! Il avait raison ! Oui ! Pourquoi j'écris au tableau alors que je pouvais bien leur dire vous écrivez le retenons du manuel.

Ch : *et ça t'a... euh ! Quel effet ça a laissé en toi ?*

S3 : je me suis sentie faible, je me suis sentie euh...je ne servais à rien. Voilà, J'étais là à écrire le retenons du manuel et c'est...j'étais...euh...

Ch : *ça t'a blessée ?*

S3 : oui ! Ça m'a blessée, oui, j'ai été déçue, j'ai été blessée, je me suis sentie...euh...euh...je ne sers à rien ! Voilà, je suis là, à relire et...euh...

Ch : *à reproduire ce qui existe dans le manuel. Or, tu, tu as une autre conception de la chose. Enseigner, c'est innover, apporter quelque chose de nouveau aux élèves...euh !*

S3 : oui ! Même, ils sont là...Ah ! D'accord ! Même, des fois, ça marche quand je change certaines choses que ce soit le support ou...euh...« Ah ! Oui ! » Genre, ils sont là. Des fois ils me disent : « Ah ! Oui, mais il y a pas ça sur le retenons, madame, pourquoi vous avez rajouté ça ? ». J'ai dit : « Le retenons qu'il y a sur le manuel... euh...ce n'est pas une...»

Ch : *ça ne répond pas peut-être aux objectifs.*

S3 : même des fois, j'aimerais bien choisir des supports de leur monde. Des fois, quelque chose qui les motivent...de plus attractif par rapport à eux, mais il y a le support du manuel, les questions...euh !

Ch : *très bien, ok.*

S3 : alors, ici, on passe à la trace écrite. Il s'agit de définir ce qu'est un récit historique. Sur le manuel...euh... il y avait la définition. Donc, j'ai travaillé sur la définition qui était sur le manuel scolaire. Donc, là, je faisais vite parce que j'avais la contrainte du temps...

Ch : *du temps, oui.*

S3 : euh...j'étais un peu perturbée, j'écrivais un peu vite, je ne me retournais pas parfois. J'entendais parfois des élèves qui disaient... euh... il y avait des élèves qui ont déjà écrit bien avant moi, il y avait des élèves qui ne suivaient même pas avec moi, il y avait des élèves qui me disaient pourquoi vous écrivez au le tableau puisque ça a sonné, puisqu'il y a la définition dans le livre. Malgré ça j'ai, j'ai comme même réussi à les garder en classe malgré que ça a sonné surtout que c'est la fin de journée, c'était trois heures et demie...euh... 15h30 ou 16h30. Donc, ils sont souvent pressés de sortir. Bon, ils sont assis, ils ont même continué à écrire...euh !

Ch : *tu les as gardés comme même un petit moment !*

S3 : oui ! Je les ai gardés. Même vers la fin, je suis passée pour vérifier... Mais le seul truc, c'est que...euh... voilà ! Si c'était quelque chose de nouveau ça aurait été mieux. Parce qu'il y avait un élève qui avait dit...euh ! « Madame ! J'ai terminé avant vous ! ». Voilà ! C'est comme si je servais à rien, j'écrivais pour moi, j'écrivais pour moi au tableau...euh ! Je n'apportais rien de nouveau, et...euh ! Voilà, j'avais l'impression...euh...les élèves, peut-être qu'ils pensent que je perdais mon temps à écrire ce qu'il y a sur le livre, alors que ça sert à quoi d'écrire ce qu'il y a sur le livre malgré que ça a sonné et...euh !

Ch : *quels étaient tes sentiments en ce moment là ?*

S3 : euh ! J'étais, je me suis sentie ...euh... Voilà comme si je ne servais à rien, je ne leur ai pas apporté quelque chose de nouveau... J'étais frustrée, j'étais frustrée, j'ai été déçue, parce que je voulais, je voulais pas entendre ce genre de remarques... euh...« madame c'est écrit, madame... ». Même quand ils posent la question : « madame ! C'est le retenons du livre ? ». Je dis : « oui ! ». Euh...bon ! Ils suivent même pas avec moi...euh...directement ils entament l'écriture qu'ils suivent par rapport au livre et ne suivent pas avec moi...euh...ça, ça reste...euh ! D'où, il faut...c'est bien de changer les choses, et d'apporter sa touche et de dire voilà, je sers à quelque chose. Même par rapport à la confiance, à mon estime...euh ! Voilà, ça m'encourage à encore aller encore plus loin.

Ch : *et donner encore plus.*

S3 : donner encore plus parce que les élèves de maintenant ils sont, il sont pas, disant ignorants...euh... ils peuvent très bien s'en sortir en ayant que le manuel. Disant, qu'il y a tout ...Donc, et je suis là, à répéter ce qu'il y a...ce qu'il est dit dans le manuel.

Ch : *Et, quels commentaires pourrais-tu faire par rapport à ta propre conception de toi en tant qu'enseignante ?*

S3 : alors...euh...certes, le manuel c'est bien pour l'élève, ça l'aide, ça...euh... mais en tant qu'enseignante...euh...je voulais vraiment...euh...innover...et leur dire voilà...c'est bien de dire non ce n'est pas le retenons du livre, je vous ai apporté quelque chose de nouveau. Euh...j'aurai plus confiance en moi et j'aurai...euh...j'aurai...euh...Même les élèves ils ressentent ça, ils vont se dire : « Ah ! Oui ! On n'a pas ce qu'il y a dans le livre ! ». Donc, ils vont s'intéresser encore plus, ils vont se dire « Ah ! Oui ! Notre enseignante, elle sait des choses... euh ! C'est des enfants. Voilà !

Ch : *et par rapport au fait de les retenir encore longtemps en classe bien que...euh... ça a sonné ?*

S3 : c'est pas aussi évident que ça...euh...

Ch : *comment est ce que tu as vécu ce moment là ?*

S3 : c'était...euh...j'étais satisfaite de moi au moins dans la gestion, vu que par rapport déjà au retenons, j'ai pas apporté quelque chose de nouveau, ils ont commencé à dire il est sur le livre et tout...euh !

Ch : *c'était une compensation.*

S3 : voilà ! Une compensation, oui. Au moins par rapport à la gestion, j'ai pu, j'ai pu les maîtriser et les laisser ...

Ch : *les garder encore après la fin du cours.*

S3 : les garder comme même plus que cinq minutes disant, ou...

Ch : *après la fin du cours.*

S3 : oui ! Ils ont écrits, je suis passée, personne ne s'est levé. Disant que j'ai compensé le manque par rapport au savoir ... euh... disant par la gestion. J'ai su gérer, ils étaient tous attentifs, personne ne s'est levé.

Ch : *il y a une certaine autorité.*

S3 : oui ! Mais ça aurait été mieux si c'était et la gestion et le savoir. Ça aurait été beaucoup mieux.

Ch : *quels commentaires peux-tu faire par rapport à ton identité professionnelle? Comment est ce que tu la...euh ?*

S3 : elle est...euh...bon, mon identité... euh...durant le stage en tout cas, disant c'était, j'ai senti qu'il y avait, c'était pas complet. Certes, il y avait la maîtrise comme même, ça va, j'ai eu recours à quelques stratégies déjà...mais juste par rapport...euh...toujours au travail sur le manuel.

Ch : *aux contraintes ?*

S3 : oui ! Le temps ? Bon... euh...je n'ai pas su gérer le temps. Ici...euh...parce que je devais à chaque fois lire, reformuler la question, la relire, la reformuler et tout. Donc, je me suis trop attardée sur ça. Mais, je sentais qu'il y avait quelques choses de... d'incomplet en tout cas. La gestion ça va. Mais par rapport à ce que je, je...euh...donne comme apprentissage aux élèves c'était incomplet. Et ça m'a...j'ai senti que...euh...j'étais frustrée, je n'étais pas bien dans mon élément malgré qu'il y avait la gestion de la classe mais il y avait toujours ce...euh ! Je ne servais à rien. Je ne faisais que redire et dire ce qui était sur le livre. Des fois, les élèves me devançaient, à peine je disais un mot, ils sont là, à compléter la phrase et...euh...c'est pas, c'est pas...

Ch : *et c'est pas agréable.*

S3 : oui ! C'est pas agréable !

Ch : *ok, merci.*

Verbatim S4 (Sara).

S4 : il s'agit d'une séance de compréhension de l'écrit que j'ai présentée avec la 4^{ème} année. Euh ! Séquence 2 : argumenter dans une lettre. Donc, l'objectif de la séance est d'amener l'élève à construire du sens à partir d'un texte écrit, d'un support écrit.

Ch : *le texte était une lettre.*

S4 : c'était une lettre, voilà ! Mais, dans cette lettre, il n'y avait pas un titre, un titre. Donc, s'il y avait un titre, on aurait pu dégager les hypothèses de sens, après que les élèves lisent le texte, on aurait pu dégager des hypothèses de sens qui vont leur permettre de bien comprendre le texte. Enfin, on va savoir s'ils ont compris le texte ou pas d'après les...euh !

Ch : *tu veux dire, anticiper le sens du texte ?*

S4 : oui, anticiper sur le sens du texte. J'ai commencé par écrire la date, le titre au tableau

Ch : *préparer le tableau.*

S4 : oui ! Préparer le tableau. Ensuite...euh ! J'ai fait ...euh...comment dirais-je !

Ch : *vous parlez du schéma.*

S4 : voilà ! J'ai dessiné un schéma qui représente une lettre sans montrer les composantes et je leur ai demandé c'est quoi...euh...de repérer les composantes

Ch : *chaque composante à travers la lettre*

S4 : voilà ! Chaque composante à travers la lettre,...à travers la lettre que j'ai schématisée

Ch : *là, vous leur avez demandé de lire le texte.*

S4 : voilà ! Je leur ai demandé de lire le texte silencieusement en leur donnant une consigne afin d'attirer leur attention, afin de lire le texte. Si je n'avais pas donné de consigne ils n'auront...euh...la majorité, ils ne vont pas lire le texte. Voilà !

Ch : *à toi de faire défiler vers le moment le plus significatif pour toi.*

S4 : bon, pour euh...il y avait trop de bruit. J'ai pas pu maîtriser la classe, dû au stress, même...euh... C'est dû au stress. Voilà ! j'arrive pas à maîtriser cette classe surtout, la 4^{ème} année. J'ai un problème avec eux.

Ch : *est ce parce qu'ils sont des 4^{èmes} année, peut-être qu'il y a des éléments...un peu...euh !*

S4 : oui ! Il y a des éléments forts, très forts même.

Ch : *ah ! Ils ont un bon niveau !*

S4 : par contre la 4^{ème} M1, non ! Je suis à l'aise, je présente bien le cours...euh... je transmets bien le message.

Ch : *donc, le fait que tu penses qu'ils ont un bon niveau que ça te déstabilise.*

S4 : oui !

Ch : *de peur peut-être de ne pas pouvoir...euh...répondre à leurs questions, d'être piégée...euh !*

S4 : voilà ! Surtout, madame, c'est dû au bruit surtout, je n'arrive pas à les calmer. J'arrive pas à les maîtriser. Ils sont tout le temps comme ça avec moi. ((Dans la vidéo, la stagiaire lance un cri hystérique pour calmer les élèves))

Ch : *et là ?*

S4 : là, ma voix ne portait pas.

Ch : *et là, par rapport au geste de crier ? Comment est ce que tu interprètes ça ?*

S4 : par rapport au silence, j'ai crié.

Ch : *est ce qu'en criant comme ça, tu règles le problème ?*

S4 : non, non, normalement c'est avec le regard.

Ch : *qu'est ce qui ne va pas ?*

S4 : normalement madame, en les regardant, en fixant un regard fort, on peut les faire taire, je règle ça.

Ch : *on peut les faire taire par le regard ?*

S4 : on peut les faire taire, oui ! Mais c'est pas le cas ici.

Ch : *mais regarde ton état !*

S4 : moi, je suis stressée, madame ! Je n'arrêtais pas de bouger dans tous les sens. Il ne fallait pas faire ça ! En relevant les composantes ici, j'aurais pu bien expliquer chaque composante à part. Prendre une composante et bien l'expliquer, mais ce n'était pas le cas. Même pour le corpus de la lettre, le canevas, je n'ai pas bien...euh !

Ch : *mais est ce que tu penses que tu as motivé les élèves pour...euh !*

S4 : non, ils étaient démotivés. Ils étaient démotivés, ils étaient désintéressés.

Ch : *là c'est le repérage des éléments, les composantes de la lettre.*

S4 : nous avons la formule d'ouverture de la lettre, la signature puis le corps, voilà... la structure de la lettre. Il y avait quelques élèves qui participaient, j'ai négligé ceux du derrière.

Ch : *oui ! On voit que tu travaillais qu'avec trois éléments.*

S4 : ceux qui sont...euh...les plus forts. Qui ont un niveau plus fort.

Ch : *et alors, en menant la séance qu'avec trois élèves, comment est ce que tu interprètes ça aussi ? Quel effet ça te fait ?*

S4 : on ne doit pas négliger les autres. On doit travailler avec tout le monde. Toute la classe doit participer en posant des questions. Même les questions que j'ai posées, elles étaient mal formulées.

Ch : *c'est dû aussi au stress ?*

S4 : oui ! Je me suis bien préparée et tout mais j'ai raté la compréhension de l'écrit.

Ch : *si tu repenses un petit peu ce moment là, quelle était ta préoccupation en menant cette séance ?*

S4 : finir la séance. Finir !

Ch : *et...euh ! Pourquoi une telle préoccupation ? Finir la séance !*

S4 : dû au stress, la gestion de la classe surtout...

Ch : *tu n'arrivais pas gérer, tu voulais vraiment finir.*

S4 : voilà, je voulais vraiment finir !

Ch : *est ce que tu t'es dit...euh...est ce que tu t'es concentrée sur la...le travail à mener avec les élèves, le travail sur la compréhension du texte ?*

S4 : ici, j'ai pas bien exploité le texte, j'aurais pu...euh...le bien travailler en expliquant quelques mots, en demandant les synonymes d'un tel mot, ou par rapport aussi aux points de langue qu'on va travailler durant la séquence et les temps verbaux de la lettre...

Ch : *qu'est ce que tu as fait réellement durant la séance ?*

S4 : j'ai seulement posé des questions et ils ont répondu, c'est tout !

Ch : *on voit que tu t'es aussi fixée sur ta fiche pédagogique. Ton souci était de faire défiler les questions que tu as préparées. C'est tout !*

S4 : c'est tout, juste les questions !

Ch : *et que penses tu par rapport à ça ? Le fait de penser que...euh !*

S4 : il fallait être plus créatif, même changer des questions, ne pas se limiter aux questions posées dans le livre scolaire. J'aurais pu...euh... donner d'autres questions.

Ch : *qu'est ce qui t'as empêchée de donner d'autres questions ?*

S4 : le stress, j'étais trop stressée, je voulais tellement finir que... euh !

Ch : *a un moment donné, on a vu qu'il y avait un petit conflit avec l'un des élèves. Comment est ce que tu as géré cela ?*

S4 : un petit conflit ? Je ne sais pas !

Ch : *celui qui est assis à la deuxième table, Saïd, je ne sais pas. Tu as dû lui faire une remarque et juste après il n'arrêtait pas de rouspéter...*

S4 : voilà ! Je ne maîtrisais pas la classe. Même je leur ai demandé de lire le texte. J'aurais pu poser d'autres questions qui vont les amener à bien comprendre le texte. J'ai pas fait ça, je leur ai demandé de lire le texte !

Ch : *il y avait un manque d'exploitation de texte.*

S4 : oui ! Il y a un manque d'exploitation de texte.

Ch : *ce qui a laissé encore...euh...donné plus le temps aux élèves de faire du bruit.*

S4 : là, j'étais attachée à ma fiche et je n'arrêtais pas de dire « Silence ! Silence ! » Et eux non...euh !

Ch : *et si tu penses qu'à la première fois que tu as demandé le calme et que ça n'a pas été instauré pourquoi est ce que tu, tu criais encore à la deuxième et à la troisième et à la quatrième fois avec à chaque fois, d'une façon plus forte que la précédente. On le voit !*

S4 : s'ils n'arrêtaient pas, je ne les ai pas remarqués. J'ai demandé... Je leur ai demandé de me dire quel est le synonyme du mot «insatiable ». Ils me l'ont dit, j'ai même donné un exemple : « Quand on a faim » et...euh...« Quand on a faim ». Voilà ! Dû au stress, j'ai pas bien prononcé le mot. Dû au stress aussi.

Ch : *et le stress, au fait, tu as commencé la séance avec le stress. C'est dû à quoi ?*

S4 : oui !

Ch : *le fait de penser que...euh !*

S4 : je vais pas réussir, je vais pas bien travailler la compréhension de l'écrit.

Ch : *tu as déjà pensé à ça : « Je vais pas réussir ma séance ! » parce que tu avais déjà des représentations sur les élèves : « ils sont très forts, ils ont un bon niveau et ils vont peut-être ... me piéger ou me poser des questions auxquelles je n'aurai pas de réponses » ?*

S4 : surtout par rapport à la maîtrise de la classe, madame. J'arrive pas à les maîtriser. Toujours le bruit...euh !

Ch : *vas-y ! Si tu veux aller vers un moment bien précis.*

S4 : c'était toujours par rapport à la maîtrise de la classe...euh !

Ch : *donc, ton problème c'était la gestion de la classe !*

S4 : je n'arrive pas à gérer la classe sauf la 4^{ème} AM1 et la 3^{ème} AM1

Ch : *et comment est ce que tu arrives à gérer les autres classes ? C'est que tu as déjà des compétences, des capacités qui te permettent de gérer !*

S4 : oui ! Le problème est avec cette classe. En posant les questions, j'arrive pas à poser des questions, j'arrive même pas à expliquer les questions, ni ...euh... mêmes les points de langue avec les autres classes, ça marche pas.

S4 : je criais tout le temps, j'arrivais pas à marquer ma présence, je n'étais pas ferme.

Ch : *et est ce que tu crois que tu pourrais marquer ta présence en élevant la voix ?*

S4 : non ! je ne crois pas. C'est pas en élevant la voix que je vais marquer ma présence. En ce moment je me disais que je ne suis pas du tout prête à enseigner.

Ch : *en ce moment là ?*

S4 : oui ! En ce moment là. J'étais trop énervée, j'étais stressée.

Ch : *le problème c'est que tu as montré ton stress ?*

S4 : voilà ! Ils ont remarqué que j'étais stressée.

Ch : *tu n'arrêtais pas de crier, c'est tout à fait normal !*

S4 : même en parlant, madame ! XXX. J'ai laissé une trace écrite : la récapitulation, qu'est ce qu'une lettre, les composantes de la lettre en faisant toujours un rappel.

Ch : *tu disais que, à ce moment là...euh ! Comment est ce que tu as vécu ce moment là ? Le fait, que tout en faisant la séance, tu as bien compris que tu n'as pas réussi ta séance parce qu'en partie tu n'as pas réussi à gérer la classe, à motiver les élèves et que malheureusement t'es...euh...tu as montré ton stress, ta colère aussi parce qu'on le voit à travers la vidéo.*

S4 : oui.

Ch : *comment est ce que tu as vécu ce moment là ?*

S4 : je voulais pleurer, madame, en pleine explication XXX

Ch : *et comment est ce que tu as tenu jusqu'au bout, terminer la séance ? XXX tu te disais il fallait que j'arrive à la fin de la séance et que le message soit transmis*

S4 : il faut que je finis...que je finisse la séance quelles que soient les conditions. Toujours attachée à ma fiche, je me suis limitée à...euh ! Bon, j'ai changé la récapitulation mais la maîtresse d'application m'a dit : « non, c'est trop long ! Tu reprends celle du livre ». Alors, j'ai repris celle du livre.

Ch : *donc, là c'est le moment de reprendre la règle, le récapitulatif. Et ils écrivent.*

S4 : ils écrivent et ils font du bruit toujours.

Ch : *quelles étaient...quelles sont tes émotions au moment où ils écrivent ?*

S4 : j'étais déçue, madame ! J'étais déçue ! Je voulais qu'il y ait un peu de silence au moins pour écrire. Mais non, il y avait toujours le bruit, le bruit...

Ch : *là, c'est le récapitulatif, toujours.*

S4 : j'aurais pu ne pas prendre celui du livre, j'aurais pu poser d'autres questions « vrai ou faux », un QCM...

Ch : *et pourquoi est ce que tu n'as pas préparé ton propre questionnaire ?*

S4 : j'ai oublié, j'ai oublié.

Ch : *et la maîtresse d'application qu'est ce qu'elle en pense ?*

S4 : elle m'a dit il faut que tu zappes cette séance de ta tête. Elle m'a dit : « Oublie cette séance ! »

Ch : *ah ! Oui, par rapport au fait que la séance...euh !*

S4 : était ratée. Elle m'a dit : « Oublie cette séance ! »

Ch : *il faut bien avancer... et...euh...là par rapport à la deuxième partie ?tu as terminé en reprenant le récapitulatif.*

S4 : j'ai laissé une trace écrite, je leur ai demandé de lire le texte. En participant ils disaient : « Madame! Madame ! Madame ! ». Je leur ai demandé de dire sans faire du bruit juste...euh ! J'arrive pas à marquer ma présence.

Ch : « Qui veut lire le texte ? ». *Si on s'arrête un moment sur cette question là. « Qui veut lire le texte ? ». Comment est ce que tu l'interprètes ? Si tu analyses cette question là : en tant qu'enseignante tu t'adresses à tes élèves en leur disant : « qui veut lire le texte ? ». Comment tu l'analyses ?*

S4 : XXX qui veut lire le texte ! La question est mal formulée...euh !

Ch : *Sur le plan syntaxique, elle est correcte : « qui veut lire le texte ? », mais ce qu'on veut à travers cette question là, si on analyse...*

S4 : « qui veut lire le texte ? Madame ! Euh ! ((silence))

Ch : *si à un moment donné tu dis que tu n'arrivais pas à marquer ta présence. Eh ! bien, c'est à travers ton discours que tu ne marques pas ta présence. « Qui veut lire le texte ? ». Ça veut dire que je laisse le choix aux élèves s'ils veulent ou pas. Comment veux-tu marquer ta présence ?*

S4 : voilà ! S'ils veulent ou pas. Je ne maîtrisais pas la classe.

Ch : *on s'impose non pas en criant mais en faisant attention à ce qu'on dit. « Qui veut lire le texte ? ». Tu n'avais qu'à désigner quelqu'un pour lire et il sera obligé de lire ! C'est aussi à travers ton discours aussi. Est ce qu'il y a un autre moment qui t'as marquée ici pour...euh !*

Ch : *là, c'est toujours vers la fin de la séance, c'était des moments de lecture magistrale de la part des élèves. Que penses-tu de cela ?*

S4 : il fallait pas faire ça. Il fallait pas faire une lecture entraînement. Il fallait...

Ch : *et pourquoi tu as fait ce choix ?*

S4 : j'avais...il n'y avait rien à dire, rien à faire même...euh !

Ch : *pour toi, c'est bon ! Tu as fait défiler les questions de la fiche pédagogique et tu as un temps libre et pour le terminer ta séance, tu as choisi de faire lire les élèves. Et à côté, tu as des élèves très dissipés...euh... c'est ce que tu as fait...euh !*

S4 : oui !

Ch : *parle-moi un petit peu de ce choix. Une lecture...quand on termine, il y aura une deuxième et une troisième, etc. jusqu'à la fin de la séance.*

S4 : jusqu'à la fin de la séance.

Ch : *que peux-tu dire par rapport à ce choix ? ((silence)). Oui !*

S4 : normalement XXX afin d'attirer leur attention. C'est ce que je n'ai pas fait. Ils écoutaient pas leurs camarades, ils ne suivaient pas la lecture.

Ch : *vous avez fait pratiquement plusieurs lectures successives sans aucune consigne, comment voulez-vous qu'ils suivent leurs camarades?*

S4 : j'aurais dû poser des questions XXX

Ch : *et ce moment là ?*

S4 : à ce moment là, j'ai posé une question : « on compare la Normandie à quoi ? ». Ils m'ont répondu toujours en justifiant du texte, en me donnant une justification du texte. Ensuite, ils m'ont...euh ! Ensuite j'ai repris la lecture. C'était pas cohérent, madame. Lecture jusqu'à la fin de la séance...

Ch : *quels commentaires pourrais-tu faire par rapport à la réaction des élèves ?*

S4 : ils étaient ennuyés,

Ch : *quand tu voyais tes élèves dans cet état, quelles étaient tes ressentis ?*

S4 : toujours déçue, j'étais malheureuse.

Ch : *malheureuse ! Pourquoi ?*

S4 : ils étaient pas attentifs.

Ch : *pourquoi toi, tu t'es senti malheureuse, pourquoi ?*

S4 : parce que eux, parce que les élèves euh !

Ch : *oui ! Exprime-toi !*

S4 : déjà madame, ils m'ont pas respectée. Il y avait un manque de respect. Comme si j'expliquais pour moi-même et non pas pour eux. Le message n'a pas été transmis.

Ch : *oui !*

S4 : j'étais énervée, madame, à un moment donné : C'est bon ! J'ai pas pu continuer. ((silence)) Ils ne suivent pas ici.

Ch : *par contre toi, tu suis bien. Comment est ce que tu interprètes cela. En...en suivant la lecture des élèves attentivement, on le voit, alors que les autres élèves étaient complètement...euh...désintéressés. Comment est ce que tu as vécu ce moment là ?*

S4 : je sens que je suis fatiguée tellement je suis désintéressée.

Ch : *pourquoi désintéressée ?*

S4 : il n'y avait rien à faire. Juste la lecture, la lecture, la lecture sans aucun but.

Ch : *est ce que tu n'as pris conscience de cela ? Est ce que, à un moment donné, tu as pris conscience que ça ne va pas et qu'il ne faut pas continuer sur des lectures sans aucune consigne ou tu as ignoré ce fait ?*

S4 : non, je ne l'ai pas ignorée.

Ch : *qu'est ce que tu as fait pour changer cette situation? Vas-y, exprime-toi !*

S4 : d'accord, je vais m'exprimer.

Ch : *là, on assiste à la lecture jusqu'à la dernière minute de la séance.*

S4 : oui ! Normalement en compréhension de l'écrit, on ne doit pas faire une lecture entraînement.

Ch : *lecture magistrale. Elle ne devrait pas se faire !*

S4 : voilà !

Ch : *on le voit jusqu'à la fin de la séance quoi, lecture, lecture... Quel commentaire peux-tu faire en général ? Oublie ça !*

S4 : je dirais que...euh !

Ch : *vivre une telle expérience par rapport à ta propre...ton propre parcours...au métier que tu as choisi...euh !*

S4 : j'aime le métier que j'ai choisi mais je me sens incapable, je ne suis pas prête à enseigner.

Ch : *est ce que tu dis ça juste après avoir vécu cette expérience ou...dès le départ, tu ne te sentais pas vraiment capable...*

S4 : non ! Non, après cette expérience.

Ch : *après, est ce que tu as tenu encore des classes et est ce que tu as donné cours dans le cadre du stage ?*

S4 : oui ! Mais pas pour la compréhension de l'écrit, les points de langue. Sinon la compréhension de l'écrit...

Ch : *est ce que tu as réussi les points de langue ?*

S4 : oui !

Ch : *et tu n'as plus repris la compréhension de l'écrit ?*

S4 : j'ai repris si,

Ch : *tu as fait déjà, après ça, tu as fait la compréhension de l'écrit ?*

S4 : avec les 3^{èmes} années

Ch : *est ce que ça a marché ?*

S4 : du tout !

Ch : *est ce que tu as eu la même attitude c'est-à-dire tu criais...heu...tu n'as pas bien géré la classe ?*

S4 : non ! Non, j'ai géré la classe, j'ai pas crié mais par rapport aussi à l'exploitation du texte. La maîtresse d'application m'a dit que tu n'as pas abordé les points de langue, or dans une compréhension de l'écrit, on aborde les points de langue implicitement pour amener les élèves à...

Ch : *faire le lien entre le type textuel et les points de langue.*

S4 : voilà ! Faire le lien entre le type textuel et les points de langue. C'est ce que je n'ai pas fait

S4 : elle m'a dit aussi que j'ai raté la séance de la compréhension de l'écrit, toujours la même chose !

Ch : *quels sont tes ressentis ?*

S4 : à chaque fois que je présente la compréhension de l'écrit, la maîtresse d'application me dit tu l'as ratée, d'accord. À chaque fois que je vais présenter la compréhension de l'écrit, je viens avec l'idée que je vais la rater. Et, ici, il fallait pas faire la lecture, la lecture... Ici, il fallait pas faire que de la lecture, la lecture, ici, il fallait exploiter le texte et poser plusieurs questions à propos de ce texte, par exemple les synonymes, les antonymes. Bon ! Est ce que...bon ! Poser des questions autour du texte les synonymes, les antonymes...euh...poser des questions par rapport aux points de langue à aborder qui vont venir après pour que l'élève se retrouve après.

Ch : *se prépare.*

S4 : oui ! Pourquoi je fais ça parce que je me suis sentie incapable de continuer et j'avais très envie de sortir et de les laisser seuls. Donc, la lecture était la seule solution, j'avais même envie de quitter l'enseignement, à ce moment là, je voulais tout abandonner, j'avais très envie de tout abandonner et quitter l'enseignement, ne pas continuer, jamais. La majorité des élèves était désintéressée. Ceux qui étaient en train de lire, eux-mêmes ils étaient désintéressés. Ils lisaient juste pour lire. Il n'y avait pas un objectif à atteindre.

Ch : *et toi, est ce que tu as pris conscience de ta décision ?*

S4 : oui, j'ai pris conscience, bien sûr.

Ch : *est ce que tu as, à un moment donné essayé de changer parce que là, on voit très très bien que tu as pris la décision de meubler le temps par la lecture magistrale faite par les élèves?*

S4 : c'est ce qui ne fallait pas faire, la lecture entraînement ne se fait pas pendant la compréhension de l'écrit, il fallait exploiter bien le texte bien [il fallait bien exploiter le texte], poser de questions autour du texte et l'enrichir, etc. Et le lendemain faire la lecture entraînement en posant des questions bien sûr.

Ch : *et en faisant lire les élèves.*

S4 : en faisant lire les élèves, poser des questions...voilà ! Paragraphe par paragraphe, poser des questions...et même prendre par exemple un paragraphe, bien l'expliquer...les élèves répondent...il y aura une interaction entre l'élève et l'enseignant. Mais ici non, j'ai comblé le temps mort par la lecture.

Ch : *et on voit très très bien que toi, regarde ton attitude, toi, tu suivais...*

S4 : oui ! Je suivais, je corrigeais juste la prononciation, c'est tout...

Ch : *qu'alors que les autres élèves, est ce qu'ils suivaient la lecture?*

S4 : non ! Ils ne suivaient pas.

Ch : *et pourquoi d'après toi ?*

S4 : ils étaient désintéressés. Moi aussi...euh ! Bon ! D'après moi, quand on voit ici, je suis moi-même désintéressée. Donc, l'élève aussi.

Ch : *qu'est ce qu'il fallait faire...euh... pour motiver davantage les élèves ?*

S4 : il fallait arrêter la lecture et prendre par exemple, moi, je pose des questions autour du texte et c'est à eux de répondre.

Ch : *et le dernier moment de la classe, comment est ce que tu le juges ?*

S4 : par rapport à quoi ?

Ch : *comment tu as fini ta séance de compréhension de l'écrit ?*

S4 : je l'ai fini par la lecture, lecture après lecture après lecture jusqu'à ce que ça sonne.

Ch : *et comment tu juges cette...euh...cette...euh...ce choix là que tu as fait, tu as décidé de terminer ta séance ainsi ?*

S4 : j'ai décidé parce que c'était la seule solution, moi-même j'étais perdue, je voulais juste sortir de la classe et les laisser seuls. Après, je me suis dit : « Non ! Tu fais lire les élèves jusqu'à la fin »

Ch : *est ce que en agissant ainsi...euh... tu penses que ça était bénéfique aussi bien pour les élèves que pour toi en tant qu'enseignante ?*

S4 : non ! C'était pas bénéfique ni pour moi, ni pour les élèves.

Ch : *et tu l'as fait !*

S4 : oui ! J'étais stressée, je ne savais même pas quoi faire, j'étais perdue, mon seul but c'était finir la séance et partir, c'est tout !

Ch : *tu as un autre moment à commenter ?*

S4 : par rapport à la compréhension de l'écrit ?

Ch : *une appréciation générale sur ta séance de compréhension de l'écrit ?*

S4 : ma séance de compréhension de l'écrit ici, elle est ratée. C'est ce que la maîtresse d'application m'a dit, à chaque fois que je la présente elle est ratée : « tu l'as ratée, tu l'as ratée ! ». Donc, ici, c'est la même chose je l'ai ratée*[je n'ai pas bien réussi a séance], la compréhension de l'écrit ne se fait pas en une demie heure ou bien vingt minutes, elle peut se faire jusqu'à deux heures...euh !

Ch : *elle peut durer jusqu'à deux heures.*

S4 : elle peut durer jusqu'à deux heures. Ici, non ! Je l'ai présentée en une demi-heure, les élèves étaient désintéressés et...euh...il n'y avait pas d'interactions entre élèves et enseignant, il n'y avait rien ! C'est ce qu'il ne fallait pas du tout faire, C'est ce qu'il fallait éviter.

Ch : *c'est l'avis de la maîtresse d'application mais, toi, en visualisant la vidéo, est ce que tu penses que tu n'as pas vraiment réussi ta séance, pour quelle raison aussi ?*

S4 : oui ! Bien sûr madame ! Parce que c'est dû au stress. J'étais stressée, j'ai pas bien préparé déjà, la compréhension de l'écrit. Par rapport à l'exploitation du texte, il y avait pas juste les composantes de la lettre, ensuite...euh ! J'ai traité le texte d'une façon superficielle, en général, c'est tout. Voilà ! Ceux du derrière, ils étaient désintéressés sauf ceux du devant, quelques uns, quelques uns, pas toute la classe.

Ch : *donc, là aussi tu comprends aussi que tu as travaillé qu'avec un petit groupe.*

S4 : voilà ! J'ai ignoré l'ensemble de la classe. J'ai travaillé avec quelques uns, quatre, cinq, au maximum.

Ch : *est ce que le fait d'ignorer certains n'est pas la raison pour laquelle ils se sont désintéressé complètement ?*

S4 : bien sûr, c'est la raison.

Ch : *et on revient à toi, à tes ressentis...euh... ta position...euh... tes sentiments ? Qu'est ce que tu peux dire par rapport à l'ensemble de la séance, ici ?*

S4 : par rapport à l'ensemble de la séance ? Pour moi cette compréhension de l'écrit, je l'ai ratée. Il fallait pas du tout procéder de cette façon là. Il fallait prendre le texte, bon ! On fait la lecture silencieuse...euh...ensuite, on pose des questions...euh...ensuite, on s'approfondit.

Ch : *et par rapport à toi, tes sentiments en tant qu'enseignante, qu'est ce que tu peux dire ?*

S4 : en tant qu'enseignante, ici, je me sentais incapable de continuer l'enseignement, je voulais le quitter, directement.

Ch : *donc, sentiment d'incapacité...euh !*

S4 : incompétente, tous, toute chose négative.

Ch : *c'est parce que tu n'a pas suivi la démarche qu'il fallait...euh !*

S4 : oui ! J'ai pas suivi la démarche qu'il fallait la suivre pour une compréhension de l'écrit. Et par rapport à la maîtrise de la classe, et par rapport à la gestion de la classe, les élèves étaient désintéressés, démotivés, il n'y avait pas d'interactions entre nous deux, eux ils étaient perdus, moi aussi !

Ch : *tu as quelque chose à ajouter ?*

S4 : non.

Ch : *merci*

Verbatim S5 (Maya).

S5 : alors, c'était une classe de 4^{ème} année, la 1. Une séance de compréhension de l'écrit. Il s'agissait, en fait, d'une lettre. Le texte est une lettre. Alors, d'habitude dans une séance de compréhension de l'écrit, on commence par les hypothèses de sens d'abord. Après on travaille le para texte et les hypothèses de sens. Mais là, comme il s'agissait d'une lettre, j'ai préféré passer cette étape parce qu'il n'y a pas quoi travailler, on va dire dans une lettre, les hypothèses de sens d'après un titre et tout ça. Alors qu'est ce que j'ai fait, j'ai, au fait, un rappel avec, j'ai préféré faire un rappel de la séance précédente c'est-à-dire la séance d'oral parce que dans, la séance de l'oral, en séance de compréhension, ils ont travaillé une lettre. C'est un petit peu le même système, c'était un petit peu pareil. C'est pour ça que j'ai préféré...éveiller leur intérêt avec la séance d'oral. Et ça a bien marché, en fait, je trouve.

C'est une séquence qui a, qui est...euh ! Au fait, dans l'oral, on a travaillé beaucoup...euh...les caractéristiques d'une lettre c'est-à-dire la date, le lieu, les formules de politesse et les salutations et c'est vrai que ça, ils l'ont très bien intégrées dès la séance de l'oral et après on l'a confirmé ici en compréhension de l'écrit. C'est pour ça que le para texte a été facile à travailler. Après qu'est ce que j'ai...euh ! Ensuite, donc, on a travaillé un petit peu le para texte. Ensuite, je leur ai demandé de retravailler les questions sur leurs manuels, deux questions qui travaillent toujours le para texte. En fait, c'était un récapitulatif de ce qu'on a fait oralement, je leur ai laissé deux minutes. Et là, bien sûr, à chaque fois quand on leur laisse le temps, on fait un petit peu la ronde, on passe un petit peu entre les tables pour vérifier déjà que tout le monde a son manuel ouvert à la bonne page, que tout le monde écrit, que tout le monde a le livre ouvert. Aussi, parce que j'ai, j'ai remarqué aussi que quand on leur donne du temps d'écrire ou pour répondre à la question, c'est vraiment le moment propice pour les débordements. C'est pour ça que...euh... j'ai remarqué que quand j'étais assise sur le bureau, ça commence à parler de partout, mais quand je suis en train de tourner, de tourner, même si c'est fatigant mais j'ai au moins le calme.

Alors, après, on répond aux questions, j'essaie de faire vite parce que une compréhension de l'écrit, ça prend du temps. Alors, qu'est ce que je fais déjà, je...euh...j'anticipe un petit peu au même temps comment sont les réponses, un et tout ça, pour gagner du temps, ils me donnent les réponses et j'écris au même temps pour faire vite. Donc, pour l'instant ça va.

Ch : *et qu'est qui te pousse à aller vite ?*

S5 : pour finir la séance, pour gérer une heure, parce que c'est un petit peu long.

Ch : *c'est pour gérer bien le temps.*

S5 : oui ! C'est juste pour ça. Après ils me donnent les réponses, ils écrivent... Ensuite, on fait la première partie c'est-à-dire les deux premières questions que je leur ai demandé de travailler. Bon, je les reprends sur le tableau et après, je leur laisse le temps de reprendre ce qu'il y a sur le tableau.

Ch : *oui ! Tu peux passer au moment... euh ! Tu as visualisé la vidéo ? Tu passes au moment qui est vraiment... euh... qui te fait parler, quoi.*

S5 : alors, comme je viens de le dire, là, je passe un petit peu entre les tables pour vérifier que tout va bien, que tout le monde écrit. Là, c'est vrai que les élèves ont tendance à beaucoup m'appeler, à demander des explications. Il faut toujours répéter, on répète jamais... euh ! Il faut toujours répéter la consigne. J'essaie... euh... à chaque fois quand je pose la consigne, je la formule différemment, d'autant de façons possibles. On va dire pour que ça passe parfois on y arrive parfois... euh... quand on est en train de formuler, d'ailleurs, la consigne, on sent très bien la réaction de... euh... on sent très bien quand l'élève a compris ou pas et quand ça passe pas. Il faut reprendre après. Si les élèves reprennent directement les stylos et qu'ils commencent à écrire c'est que c'est bon. S'ils regardent toujours et encore c'est qu'ils n'ont pas compris et il faut reformuler. Là, on essaie de travailler les questions de compréhension, les questions sur le texte. Parfois, je trouve que j'anticipe un petit peu trop sur les réponses et je ne laisse pas trop, assez de temps pour... euh... aux apprenants de réfléchir et de répondre. Parfois je donne les réponses sans faire attention et parfois je sens que la classe... euh !

Ch : *quelle est ta préoccupation quand tu anticipes sur les réponses ?*

S5 : non, au fait, à chaque fois j'essaie de conduire les élèves de me donner les réponses par eux-mêmes, mais parfois, c'est vrai que... je m'y prends un petit peu mal et je donne les réponses en posant la question. Donc, je clarifie un petit peu trop, et c'est vrai... une fois que je le fais, je me dis : « Ah ! Mais il fallait pas faire ça ! ». Je me rends compte, mais bon... J'essaie de rectifier par la suite mais trop tard. Euh ! Aussi... Parfois, je ... euh... là par exemple, je trouve que je parle toute seule, j'essaie d'appeler un petit peu tout le monde, de réveiller tout le monde mais je parle... Je dis aller, je tourne, je tourne, en train de chercher les élèves, de capter leur attention, pour les rappeler un petit peu, parce que parfois.... on a l'impression qu'on fait le cours à soi-même, on pose les questions, on répond, on reprend sur le tableau.

Ch : *qu'est ce qui provoque ce sentiment. Qu'est ce qui ne va pas ?*

S5 : déjà, on le sent, bien sûr, d'après la réaction ... Voilà, là je reformule encore et encore. On le voit à travers la réactivité, la réaction des élèves, ils sont pas... euh... ils ne suivent pas. On a juste deux, trois éléments qui sont en train de nous suivre les autres, c'est vrai qu'ils ont

tendance à nous regarder, ou parler avec leurs camarades, regarder les photos ou je ne sais pas, et là on essaie de dynamiser un petit peu la classe : on élève la voix, on rappelle le texte, on fait un petit peu le rappel du texte pour mieux expliquer ce qu'on venait de dire, de contextualiser...euh ! Là, ça passe mieux et parfois non. Voilà, après le moment où on se sent un petit peu satisfait, on est ...euh...c'est quand on voit qu'on a toute la concentration et on a plusieurs élèves qui donnent leur avis, qui essaient d'expliquer et de donner ce qu'ils ont compris. Là ça va. Ensuite...euh !

Ch : *et là, tu leur as demandé de lire.*

S5 : alors, à la fin de la séance, dans une compréhension de l'écrit, généralement quand il nous reste encore cinq à dix minutes à la fin, on fait une lecture du texte. On fait passer quelques élèves. Et, là, j'ai fait un petit peu ((rires)) une erreur, je ne sais pas pourquoi, c'est sorti comme ça, j'ai dit lecture entraînement. Alors que lecture entraînement, c'est, c'est une autre séance. C'est vrai que ça m'a un petit peu perturbée, les dix dernières minutes, d'ailleurs, j'étais un petit peu perturbée pour...euh...finir la séance. Au fait, il me restait un petit peu trop de temps. J'ai fait un petit peu trop vite peut-être. Après, je, je ne savais pas quoi faire, alors, j'ai fait passer les élèves pour lire mais...euh...c'est, enfin, j'étais gênée...euh...oui ! Pour combler le vide. C'est vraiment difficile quand on a un vide dans une séance. Déjà, les élèves, on le remarque qu'ils sont vite distraits et nous-mêmes, on est un petit peu perdu. Là, je regarde un petit peu le livre, je sais qu'ils ont fini à peu près d'écrire, il me reste encore dix minutes et je me sentais un peu perdue. Après, je me dis, c'est pas grave. Je vais leur laisser encore deux minutes pour terminer vraiment d'écrire...euh ! Pour m'assurer qu'ils ont fini ? Je leur demande de faire une lecture. Faire passer quelques élèves pour lire. C'est ce que je fais, mais au moment de leur dire on va lire, je leur dis : « on a lecture entraînement ». C'est vrai qu'ils ont l'habitude d'avoir lecture entraînement comme séance à part, ça les a perturbés peut-être, je ne sais pas. Après, avant ça, j'ai fait d'abord une récapitulation des caractéristiques de la lettre. En fait, j'ai tout fait, j'ai fait tout ça pour vraiment combler les dix dernières minutes qui me restent, et j'étais pas vraiment à l'aise avec ça. Voilà !

Ch : *au moment où tu as préféré de faire lire le texte par les élèves pour combler le temps qui reste, quels étaient tes ressentis, comment est ce que tu étais... ? ton état ?*

S5 : pas très satisfaite, pas très satisfaite. Là, je me dis, enfin, que c'est pas ce qu'il fallait faire, j'aurais comme même dû gérer un petit plus la séance, et leur donner un peu plus de temps pour mieux travailler encore mieux le texte et ne pas...euh ! **Ch :** *et ne pas faire vite peut-être ?* **S5 :** *et ne pas faire vite finalement parce que, c'est vrai, qu'à chaque fois on est un*

petit peu perturbé par l'heure. On se dit qu'il faut finir, qu'il faut finir, mais on a l'impression...euh... on a tendance parfois à exagérer. Et c'est vrai que quand j'ai...il me restait...euh... j'ai vu que j'étais petit un peu en avance par rapport à la séance, ça m'avait un petit peu perturbée. Là, j'ai commencé à me dire qu'est ce que je vais faire ? Là, il faut trouver des techniques, des stratégies pour combler ce qui restait. J'ai dit au début, je vais leur laisser bien du temps pour écrire après ça, je fais une récapitulation des caractéristiques de la lettre, on revoit un petit peu tout ce qu'il y a dans une lettre, comment, le corps et tout ça. Ensuite, j'ai fini par leur demander de...de faire passer les élèves pour lire et c'est vrai que les cinq dernières minutes, on attend que ça sonne, on attend juste que ça sonne parce que...euh

Ch : *et quel commentaire pourriez-vous faire par rapport à la fin ?*

S5 : euh ! Un vide, c'est le vide. Le vide peut...euh...on est perturbé tout le temps. C'est vrai que pour une séance, il faut vraiment gérer le temps et il faut être préparé, surtout pour...euh... quand on débute, il faut préparer tout, préparer tout à l'avance pour ne pas avoir à gérer ce genre de situation, et là quand on se retrouve dans ce genre de situation...euh...on est vite paniqué, le verbe paniquer, c'est peut-être un peu exagéré, mais c'est vrai que ça perturbe l'enseignant et sûrement ça va se refléter sur les élèves après. Et, j'ai essayé de faire comme j'ai pu, mais à la fin de la séance, j'ai appris qu'il ne faut pas vraiment faire une fixation sur la montre, il faut laisser un petit peu...euh... la séance se dérouler un petit peu le plus naturellement et donner plus de parole aux élèves, leur chance de s'exprimer et de mieux travailler le texte finalement.

Ch : *c'était mieux que de se fixer sur défiler le contenu de la fiche peut-être ?*

S5 : bien sûr, bien sûr, il vaut mieux travailler deux ou trois questions et très bien, le bien faire que dix et en faisant vite. Voilà !

Annexe 13.
Typologie des préoccupations des enseignantes stagiaires.

Stagiaires	S1 :	S2 :	S3 :	S4 :	S5 :
Préoccupations	Lylia	Imène	Lydia :	Sara	Maya
L'acte pédagogique : -interactions -exploitation du texte	L51, L103, L108, L117. L130, L153, L178, L197.	L57, L67, L104, L118, L128, L152.	L8, L45, L63, L16, L172, L187, L205, L254, L91, L16 ;	L6, L87, L64, L159, L94, L100	L3, L47, L55, L61, L42, L65, L76
L'image de soi : -Stagiaire : étudiant ou enseignant ? -le soi professionnel	L17, L67, L220, L225,	L97.	L134, L436, L382, L399, L376, L348, L322, L345	L51, L170, L121 L361, L221, L365	
Le poids du prescriptif : -rapport au maître de stage -exploitation du manuel scolaire		L146.	L95, L100, L317, L329, L86, L295, L295, L110, L229, L333, L357	L159, L289, L348, L102	
La gestion du groupe classe.	L24, L214, L205.	L55.	L369	L24, L46, L367, L42	L22
La gestion du stress.		L101		L28, L 32, L51, L156, L97, L118, L146, L226, L235, L343, L329, L322, L136, L286, L107	L113
La gestion du temps	L35,L52.		L24, L270, L363	L317	L29, L85, L112, L101, L97 L123.
La gestion de l'espace	L23, L134	L108, L111, L194.			

Annexe 14.

Transcription des séances présentées par les enseignantes stagiaires.

Transcription de la séance présentée par S1

Niveau : 1^{ère}A.M

Projet : 3. Je réalise une liste d'instructions destinées aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.

Séquence : 2. Expliquer l'attitude à suivre pour éviter un danger.

Activité : Compréhension de l'écrit

Support textuel pris du manuel scolaire. p:89.

Titre : La grippe A(H1N1)

Durée : 43 :11

((S1 est debout, derrière le bureau. Un élève écrit au tableau les informations relatives à la séance))

E1:madame/qu'est ça veut dire H1/

S1:l'appellation(.)C'est l'appellation d'un virus/h1n1/(.)Fais vite/fais vite/ ((En s'adressant à l'élève qui écrit au tableau)).Vous recopiez le tableau contenant le nom de l'auteur du texte et la source ((en s'adressant au collectif classe/(.)C'est bon/vous avez écrit(.)Donc/d'après ces éléments là/le para texte/donc:: on a le titre/la source/heu:: de quoi est ce qu'on parle selon vous dans le texte/sans avoir lu le texte/de quoi est ce qu'on parle/oui/

E1:madame/comment se protéger/

S1:comment se protéger/de quoi/

E1:madame/heu:: d:: une maladie/

S1:d'une maladie/oui/

E2:madame/on parle/heu:: co-co-comment se protéger de la grippe/

S1:oui/très bien/on parle de:: la façon dont on peut se protéger de la grippe/oui/XXX. Oui:: tu as levé la main/

E3:comment protéger euh:: la/la santé/

S1:comment protéger la santé/notre santé/

E4:des conseils/

S1:des conseils/très bien/oui/

E5:madame/prendre soin de lui pour éviter les dangers de la grippe/

S1:voi::là/bravo/c'est ça/oui/

E6:on parle d'heu:: différents cas de grippe et comment se protéger d'eux/

S1:très bien/donc/on parle de:: de la façon/heu:: c'est un ensemble de consignes ou bien de conseils/qu'on peut euh:: qu'on doit suivre pour éviter d'attraper la grippe/c'est ça/donc/vous lisez le texte silencieusement/puis vous soulignez les mots qui se rapportent à la grippe c'est-à-dire au champ lexical de grippe/d'accord/vous les soulignez/

((les élèves lisent le texte silencieusement))

((S1 se dirige vers le tableau pour corriger une faute d'orthographe et explique :))

S1:bien/il manque un "e" là /pour mondiale/il manque une e/l'organisation mondiale/e/d'accord/allez-y/vous lisez le texte et vous soulignez les mots/je vais passer voir les:: tous les mots/verbes/ou noms ou adjectifs /tous les mots qui se rapportent au nom grippe/tous les mots/le champ lexical/de grippe(.

((S1 efface le tableau. Elle trace un tableau récapitulatif de la situation de communication du texte))

S1: vous avez fini de lire/tous/

E(s): oui madame/

S1: donc/quels sont les mots que vous avez relevés/

E2: madame/tousse/éternue/symptômes/et::: pâle/

S1: et pâle/oui/les autres/ qu'est ce que vous avez relevé/

E4: madame/médecin/

S1: oui/médecin/

S1: les autres/qu'est ce que vous avez relevé/oui

E3: madame/le nez et la bouche/tousse/éternue/symptômes/pâle/médecin/

S1: voilà/très bien/ok/de quoi est ce qu'on parle dans le texte/XXX de quoi parle-t-on/

E2: on parle dans le texte euh::: XXX pour éviter d'être malade/

S1: oui/ très bien/

E5: madame/ le texte donne des conseils pour éviter/euh::: de tomber malade par la grippe et/et::: et comment se faire quand on est déjà malade/

S1: voi::: là/c'est ça/oui

E6: on parle dans ce texte de la maladie de la grippe et comment se protéger/

S1: comment on peut se protéger/oui/très bien/donc/maintenant/on va passer aux questions/donc/la première question c'est un tableau/vous l'avez sur le manuel/on a/qui écrit/a qui il écrit/quoi/a propos de quoi/XXX/donc/c'est la situation de la communication/donc/qui veut passer pour la première question/oui/qui écrit/

E3: l'auteur/

S1: d'accord/l'auteur/c'est quoi/la source/XXX/oms/écrit ça/

E(s): madame/madame/madame/

S1: attendez/à qui écrit-il/

E(s): madame/madame/madame/

S1: attendez(.)Oui/prenez le tableau en même temps/oui/à qui écrit il/

E7 : aux lecteurs/

S1 : oui, aux lecteurs/oui/très bien/à propos de quoi/de quoi est ce qu'on parle/

E(s): madame/madame/madame/

E8: la grippe H1N1/

S1 : oui/très bien/la grippe H1N1/

S1 : dans quel but, pourquoi est ce qu'il écrit ce texte/

E1 : pour se protéger contre cette maladie

S1 : oui/pour sensibiliser contre cette maladie/prenez le tableau/

((S1 passe entre les rangs pour vérifier si les élèves recopient le tableau sur leurs cahiers))

S1:vous avez fini/ faites vite, faites vite/ il reste beaucoup de questions/

S1:vous avez fini/ c'est bon/on passe à la prochaine question/c'est bon/on vous dit : quels conseils peux tu donné à ton camarade malade/ c'est à partir du texte

E(s): madame/madame/madame/

E6: couvre toi la bouche et le nez avec un mouchoir jetable lorsque tu tousses ou tu éternues

S1: oui/très bien /c'est ça/oui/un autre conseil/

E4: Jette les mouchoirs à la poubelle immédiatement après utilisation

S1: oui/

E9:madame/madame/lave-toi les mains régulièrement avec de l'eau et du savon.

S1:Très bien

E2: évite de toucher le nez ou la bouche si tu es::: si tu n'étais pas malade/

S1: oui, très bien/oui/
E10: en cas de symptômes de type brutal [inaudible]
S1: voilà/ce sont les conseils/c'est tout ça/ ce sont des conseils qu'on peut donner à quelqu'un qui est malade pour se protéger/
S1: vous avez des tirets dans le texte/vous avez des tirets/vous savez ce qu'est un tiret/qu'est ce qu'il annonce/
E6: des conseils
S1: oui/
E10: euh:: les règles pour se protéger d'une maladie XXX
S1: oui/les règles pour se protéger/
E: madame/euh:: [inaudible]
S1: oui, les conseils qu'il faut suivre pour se protéger/ de cette maladie.
E5: oui, les conseils qu'il faut suivre pour se protéger de cette maladie.
S1: oui/c'est ça la réponse/donc, ils annoncent des instructions ou bien des consignes qu'on doit suivre pour éviter d'attraper la grippe. Donc, quels sont les signes ou les symptômes de cette maladie/ les signes/ quand on attrape la grippe quels sont les premiers signes qui apparaissent/
E7: madame/madame/
S1: oui/
E7: on tousse et on éternue/
S1: on tousse et on éternue, oui/
E12: on est fatigué/
S1: oui/on est faible/ on est fatigué/la troisième question/je cite trois précautions qu'on prend pour ne pas attraper la grippe/les précautions/ c'est toujours dans le texte, les autres ... pas toujours les mêmes/
E13: évite les accolades et les embrassades et les XXX
S1: oui/évite les accolades et les embrassades et les XXX
E(s): madame/madame/
S1: c'est bon j'ai désigné/oui/
E7: couvre-toi la bouche et le nez avec un mouchoir jetable lorsque tu tousses ou tu éternues/
S1: oui/troisième précaution/
E2: ne vas pas à l'école et évite les endroits très fréquentés/
S1: oui/ trop fréquenté/il y a d'autres choses/
E(s): madame/madame/
E9: évitez de toucher les yeux, le nez ou la bouche/
S1: oui/ça est/très bien/oui/de toute façon eux ils ne nous entendent pas ((en parlant d'un groupe d'élèves qui ne suivaient pas))
E4: éviter les accolades et...
S1: c'est ce qu'elle a dit accolades et mes embrassades/ oui/ c'est bon/ c'est bon/ donc/on passe à la question suivante : que faut-il faire en cas d'apparition de ces symptômes/que faut-il faire quand on a la grippe/
E(s): madame/madame/madame
S1: les autres/oui toi/
S1: silence
E(s): madame/madame/madame
S1: laissez-la/ laissez-la/c'est dans le texte/laissez-la/chut/
E12: euh ::con,con
S1: consulter
S12: consulter rapidement un médecin
S1: oui/ très bien/la première des choses à faire est de consulter un médecin/oui/ma deuxième/
E9: madame/ garder une distance d'au moins un mètre avec tes:::
S1: interlocuteurs
E9: tes interlocuteurs
E(s): madame/madame/madame
S1: vas-y/
E10: ne vas pas à l'école et évite les endroits trop fréquentés
S1: très bien/
E3: évite les accolades et les embrassades et les poignées de mains.
S1: oui/ c'est bon/

E6 : évite de toucher les yeux, le nez ou la bouche XXX
S1 : donc/ce sont des conseils qu'il faut faire/qu'il faut suivre pour éviter de tomber dans cette euh ::: éviter d'attraper cette maladie/donc, ce sont des consignes ou des instructions/d'accord/
S1: donc/on passe à la dernière question/quel est le temps utilisé dans le texte/
E(s) : madame/madame/madame
S1:les autres/la première table/oui/
E13: [inaudible]
S1: non/
E(s) : madame/madame/madame
S1: chut/j'ai dit la dernière question/quel est le temps utilisé dans le texte/
E(s) : madame/madame/madame
S1: la dernière question/chut/qu'est ce qu'il veut/((en élevant la voix))
E4:le présent de l'impératif/
S1: le présent de l'impératif/pourquoi/pourquoi est ce que l'auteur a employé le présent de l'impératif
E4: parce qu'il n'y a pas le sujet et le verbe est::
S1: oui/ je sais/je sais/mais pourquoi est ce qu'il a utilisé l'impératif/
E(s) : madame/madame/madame
E8: pour des ordres
S1: oui /pour donner des ordres/
E7: des conseils/
S1: des conseils/
E3: des recommandations
S1: vous levez la main d'abord/des recommandations/très bien/oui/
E5: des prières/
S1: oui/des prières/
E1: un conseil
S1: oui voilà/ il donne des conseils/donc/il a employé le présent de l'impératif parce que c'est un texte prescriptif/d'accord/qu'est ce qu'un texte prescriptif/c'est un type de texte comme le texte narratif, descriptif/c'est un type de texte/oui/
E5:c'est un texte, il y a des conseils/
S1: très bien/ c'est un texte dans lequel on trouve des conseils/oui/qui peut me donner une autre réponse/
E3: des règles/
S1: tu construis une phrase/c'est un texte dans lequel on trouve des règles
E1: c'est un texte qui nous donne des conseils XXX
S1: voilà/c'est un texte qui nous donne des conseils à suivre/
E2: c'est un texte qui nous présente des précautions
S1: oui/des précautions/très bien /oui/autres choses/
E7: c'est un texte qui nous donne des conseils pour se protéger d'une maladie
S1: pas forcément d'une maladie/il nous donne des conseils/ dans ce cas c'est une maladie/
E6: c'est un texte qui nous donne des informations et des conseils euh::
S1: oui pas d'information/le texte qui nous donne des informations est un texte informatif/des conseils, des recommandations/des prescriptions/ voilà/c'est tout ce que vous avez dit est juste/c'est vrai/donc/ l'impératif/l'impératif présent XXX on doit impérativement XXX On écrit ça/

((S1 écrit au tableau le récapitulatif concernant les temps employés dans le texte prescriptif))

S1: qu'est ce qu'on a dit/ il faut suivre impérativement pour éviter d'attraper la grippe H1N1/ Vous recopiez/
donc /vous avez compris de quoi ça parle dans le texte/c'est un ensemble de consignes, d'instructions qu'on doit suivre pour éviter la grippe/
S1: allez y, finissez/

Maintenant/ on va vers la production/ qui veut lire la consigne/oui/

((S1 fait lire la consigne de la production par une élève))

S1: qu'est ce qu'on vous demande ici/

E7:on écrit des consignes pour quelqu'un pour éviter un danger/

S1: prenez un bout de papier et écrivez trois lignes, conseils, comme ici sous forme de tirets si vous voulez, à quelqu'un, à un camarade pour lui donner des conseils/pas forcément une maladie/ vous avez compris ce que vous devez faire/ CHUT/ en silence/ trois conseils comme dans le texte, sous forme de tirets/

E9: madame/ de quelle maladie/

S1: pas forcément une maladie/d'un danger quelconque/chut

E7: madame/trois conseils/

S1: oui/ tu peux écrire trois ou deux/pas forcément la grippe/ une autre maladie/un autre danger/par exemple un accident de rue/Par exemple la fièvre/oui/

((S1 accorde quelques minutes aux élèves pour qu'ils réalisent l'activité de production et attend un bon moment derrière le bureau. Puis elle fait le tour des tables pour corriger les travaux de ceux qui ont fini))

((Elle termine la séance en demandant à quelques élèves de lire à haute voix leurs productions en donnant des appréciations mais aussi en corrigeant les erreurs commises : très bien, bravo, etc.

Après le retentissement de la sonnerie annonçant la fin de la séance, elle garde un moment les élèves en classe pour écouter la dernière production de leur camarade)).

Transcription de la séance présentée par S2

Niveau : 1^{ère} A.M

Projet : Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de remise des prix. (la légende et le récit fantastique.

Séquence : Animaux et légendes.

Séance : Compréhension de l'écrit

Support textuel pris du manuel scolaire. P : 99

Titre : Le chant du rossignol

Durée : 29.56

S2: très bien/alors/ qui a d'entre vous des animaux à la maison/oui:::/
E1: moi, madame/
S2:quel genre d'animaux peut-on avoir à la maison/
E1: l'oiseau/
S2: l'oiseau/des oiseaux/
E2: les chats/
S2: les chats/oui/
E3: un chien, madame/
S2: hein/les chiens, oui/
E4: le lapin et les oiseaux/
S2: ah/oui/le lapin et les oiseaux/et toi/
E5: l'oiseau, le chien/
S2: le chien très bien alors/c'est un chien/
E6: des hamsters/
S2 : oui des hamsters/
E7: madame/une lapin/
S2: UN lapin/ce n'est pas UNE lapin/
((silence : S2 marque un moment de silence pour que les élèves se taisent))
oui/alors/très bien/euh::: prenez le livre à la page 99/la page 99/le livre
à la page 99/vous avez tous vos livres/
E(S): oui madame/
S2: alors vous allez observer bien le support/d'accord/de la page 99/vous
l'observez/ vous me dites qu'est-ce que c'est, ce support/ d'accord/sa
présentation, d'accord/oui/ alors c'est quoi/qu'est-ce que vous remarquez/
E3: il y a un texte
S2: un texte/très bien/oui/
E3: sous forme de phrases
S2: sous forme/
E3: de phrases
S2: oui le texte il est constitué de phrases
E5: une photo
S2: oui/une photo/très bien/oui/une image/très bien/ oui/ dans cette image
il y a quoi/
E4: un titre/
S2: un titre/
E7: un oiseau/
S2: un oiseau très bien/alors/quoi d'autres/
E6: la source
S2: la source/oui/quelle est la source/
E3: forêt/
S2: qui a dit forêt/la source/qui a dit la source/
E4: moi
S2: oui/elle est où la source/elle est en bas du...
E(S): du texte
S2 : très bien/et c'est quoi/où il est l'auteur/
E3: d'après collette/
S2:oui/et les vrilles de la vigne...

S2: et quoi d'autre/vous aviez dit le texte/ quand on a le texte/ah/ quand on a un texte on a.../
E7: on a le genre
S2: le genre/oui, mai ...
S8:une légende
S2:non::: mais en premier, en premier/ qu'est ce qu'on voit/
E4: un titre
S2: un titre/le titre/comment il est écrit ce titre/
E(S): en gras
S2: très bien/pourquoi il est écrit en gras/oui/ vas y/
E5: madame parce que c'est le ...
S2: oui/ pourquoi il est en gras le titre/pour...
E1: pour qu'il attire l'attention/
S2: oui/ pour qu'il attire l'attention du...
E5: du lecteur
S2: lecteur/très bien/alors aujourd'hui vous m'avez dit tout à l'heure que l'image comporte un oiseau/donc le texte portera sur/
E3: un oiseau/
S2: un oiseau qui s'appelle le rossignol/très bien/
((en écrivant au tableau le titre du texte))
le chant du rossignol, le chant du rossignol/alors/le chant du rossignol/à votre avis, de quoi parle le texte/le thème/
E5: d'une légende
S2: oui::: comment tu as su que c'est une légende/j'ai dit avant de lire le texte/ on n'a pas encore lu le texte/hein, de quoi parle le texte/
E6: madame d'un oiseau qui est coincé dans les vignes/
S2: oui, mais le chant /ça se voit que tu as lu le texte/
E9:d'après la couverture du livre
S2: très bien/ d'après la couverture du livre/répète la phrase/
E9: d'après la couverture du livre, en bas, j'ai su que le rossignol était coincé dans les vignes/
S2: le rossignol coincé dans les vignes/oui::: quoi d'autre/une autre proposition/de quoi parle le texte/
E7: une fable
S2: qui a dit une fable/qu'est-ce qu'on a dit ce matin/hein, alors de quoi parle le texte, à votre avis/
E4: d'un rossignol/
S2: oui/d'un rossignol/oui/
E6: madame de son chant/
S2: peut-être oui/oui/ qui a parlé/
E6: de son chant/du chant du rossignol/
S2: du chant du rossignol
E9: sa nourriture
S2: sa, sa...
E9: sa nourriture
S2: sa nourriture peut-être oui quoi d'autre ?
E3: madame/
S2: oui
E1: sa vie
S2: sa vie/comment il vit le rossignol/oui/répète/
E2: il chante
S2: il chante/oui on a dit/
E4: madame, j'ai une question/
S2: oui/
E4: madame, c'est quoi la vrille/
S2: quand on lira le texte on le découvrira/oui/c'est tout/de quoi parle le texte/
E10: le lieu/
S2: le vieux/
E10: le lieu/
S2: le lieu de quoi/

E10: du conte/
S2: le lieu du conte/très bien/alors/vous allez lire le texte silencieusement le comprendre/allez-y, lisez/
S2: identifier l'auteur de ce texte et de quelle œuvre est-il extrait/oui Bounatiro/
E6: madame on va regarder la source de ce texte est d'après collette madame
S2 : d'après Colette ou c'est l'auteur/oui/extrait de...
S2+E(S): les vrilles de la vigne...
S2 : très bien/donc, les vrilles de la vigne d'après colette c'est comment on appelle ça/ c'est...
E(S): la source...
S2: la source on la trouve... au début... à la fin/
E4: on la trouve à la fin d'un texte/
S2: très bien, où et quand se passe l'histoire/ elle se passe où/ et quand/
E6: madame/
S2: oui/
E6: madame/elle s'est passée dans...
S2: oui, vous avez bien lu le texte/hein...
E10: dans une forêt
S2: oui/ dans une forêt, et quand/
E5: autrefois/
E7: dans la nuit/
S2: dans la nuit très bien et autrefois très bien/alors, le rossignol avait une très jolie voix et chantait à longueur de journée/quelle phrase le montre/oui/
E8: il avait un gentil filet de voix et s'en servait avec adresse du matin au soir/
S2: oui, très bien, il avait un gentil filet de voix et s'en servir avec adresse du matin au soir, c'est-à-dire, c'est-à-dire... qu'il chantait du matin au soir/qu'il chantait du matin au soir, donc il s'arrêtait la nuit... la nuit, très bien/ qu'est-ce qu'il faisait la nuit/
E2: il dormait/
S2: donc à quelle heure le rossignol dormait/
E2: madame/à 7h00, 7h30/
S2: oui, est-ce au réveil, il est seul/est-ce qu'il était seul au réveil/ ah/ je ne veux pas toujours les mêmes
E4: madame, avec des camarades...
S2: oui avec des camarades, et quoi d'autre, avec les autres oiseaux, les autres camarades en général/d'accord, alors, la nuit un fait étrange se produisit, lequel/dans la nuit se produisait un fait étrange/lequel/
E11: madame, madame/ il dorma debout/
S2: oui, il dort debout l'oiseau, non/
S2: mais quel était ce phénomène euh::: ou ce::: ou ce fait étrange/
E1: madame, dans une nuit de printemps, il s'est endormi et quand il s'est réveillé, il s'est trouvé bloqué, madame, coincé dans les vignes/
S2: bloqué par quoi/
E1: bloqué par des vrilles/
S2: très bien, alors, qui peut m'expliquer c'est quoi les vrilles/oui...
E4: c'est les petites feuilles des vignes/
S2: Oui et c'est quoi les vignes/
mmmmmm, d'après le texte, ils sont dans la forêt et quand il se réveille la nuit il se retrouve coincé/
E6: [inaudible]
S2: Non, non/
oui/Sabrina/
((pas de réponse))
S2: alors, vous allez le chercher, d'accord, quand vous allez relire le texte, vous allez chercher, d'accord/
E(S): oui madame/
S2: alors, le rossignol était-il vraiment en danger/est-ce qu'il était en danger/

E(S) : non, non/
S2 : non/pourquoi/ il n'était pas en danger/pourquoi il n'était pas en danger/
E9: madame parce qu'il faisait nuit/
S2: non/alors vous allez relire cette partie/alors, une nuit de printemps... la prochaine fois lisez BIEN le texte, d'accord/ d'accord..
E(S) : oui madame/
S2 : une nuit de printemps jusqu'à la fin/ maintenant/tout de suite/ ((après un moment de lecture silencieuse))
S2: alors, est-ce que le rossignol était en danger/oui ou non/
E2: oui madame/
S2: il était en danger/ pourquoi il était en danger/un par un/oui Abdelaziz.
E6: madame, parce qu'il a cru qu'il allait mourir/
S2: très bien, il a cru qu'il allait mourir/oui/ pourquoi il allait mourir/pourquoi il a cru qu'il allait mourir, pourquoi..
E4: madame, euh::: parce que ses ailes étaient coincées..
S2: oui/ très bien, par quoi il était coincé,
E9: par les vrilles/
S2: par les vrilles/alors c'est quoi les vrilles, les vrilles des vignes, les vrilles de la vigne, c'est quoi/
E6: c'est des fils, madame/
S2: c'est des fils, oui
E4: c'est des fils durs madame
S2: alors la vigne donne quel fruit/
E4: c'est euh::: le raisin/
S2: donc c'est une..
E3:c'est un arbre/
S2: très bien/ oui, et les vrilles c'est quoi/
E1: c'est les feuilles
S2: non/ alors, ce sont des plantes grimpantes/ vous savez les plantes grimpantes quand ils font des racines, ils grimpent, font ça et ça et ça/hein, donc, par exemple le rossignol, il est là et les racines/il était coincé par ces racines, par ces fils, d'accord/
E(S): oui madame
S2: parce que c'est une plante grimpante, très bien/donc, c'est pour cela qu'il était en danger, mmmm, vous avez compris/
E(S): oui madame/
S2: alors d'après la légende, aujourd'hui le rossignol chante même la nuit quelle en est la raison/il chante la nuit d'après la légende
E2: madame, madame/
S2: oui/
E2: quand il avait commencé à chanter la nuit, c'est quand il était coincé qu'il a avait juré de chanter la nuit pour rester éveillé jusqu'à la fin de la nuit/
S2 : très bien pour qu'il soit... pour qu'il reste..
E(S): éveillé
S2 : voilà, éveillé et pour qu'il ne dort pas, d'accord, il était vraiment en danger, donc, il ne dort pas, il ne dormait pas, il était en risque, d'accord, donc il a juré de chanter la nuit pour qu'il reste en vie/ très bien.
S2: pour qu'il reste en vie/pour qu'il reste en vie, très bien/ alors quelle est l'expression qui montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant/quelle est l'expression, du texte, relevez du texte, quelle est l'expression qui montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant/
S2: CHUT, ehh/ oui, tu réponds/ quelle était l'expression qui montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant/oui..
E5: madame, dès la nuit suivante, il chanta pour se tenir éveillé/
S2 : très bien/oui/
E7:madame, dès la nuit le rossignol est pris aux vrilles de la vigne

S2: oui, très bien/ oui, il y a deux réponses, alors dès la nuit suivante il chanta pour se tenir éveillé qu'est-ce qu'il dit/tant que la vigne pousse, pousse, pousse/ d'accord/vous avez compris/

E(S): oui, oui madame

S2: donc il reste la nuit pour chanter, il ne dort pas/alors dans ce texte il y a des verbes, à quel temps sont conjugués les verbes de ce texte/

E2: euh::: l'impératif/

S2: l'impératif, où il est l'impératif/ est-ce que c'est vrai...

E8: madame ...

S2: oui

E8: l'impératif

S2: pourquoi l'impératif/

((le professeur d'application prend la parole pour demander aux élèves de regarder attentivement le texte))

S2 : oui, Bounatiro...

E3: madame pour le premier groupe, euh::: la première phrase, madame, le verbe euh::: chanter, madame...

S2 : CHUT/EH...

E3: le verbe chanter est conjugué à l'imparfait

S2: à l'imparfait, très bien/ à l'imparfait et quoi d'autre/hein...

E(S): madame passé simple/

S2: oui/ le passé simple et l'imparfait et le passé simple/c'est quoi l'impératif/ qu'est-ce qu'on a dit à propos de l'impératif /

E7: quand on donne un conseil

S2 : on a dit que l'impératif, il n'a pas/ qu'est-ce qu'il n'a pas l'impératif/

E4: le sujet/

S2: le pronom personnel, voilà/et là est-ce qu'il y a le pronom personnel/oui ou non/

E(S): non madame/

S2 : donc ce n'est pas l'impératif/oui, et j'ai répété même ce matin, très bien/Bonatiro, tu peux résumer, pas résumer, donner ta propre compréhension du texte/oui...

E5: un rossignol euh:::

S2: en français arabi, s'il te plaît, oui...

((elle donne une information aux élèves/vous avez anglais alors, vous avez anglais à la salle 10, très bien))

S2: oui Bonatiro...

E5: madame il y avait un rossignol qui...

S2: tu peux te mettre ici/ allez lève-toi, lève-toi.../CHUT, EHHH

E5: madame il y avait un rossignol qui ne chantait pas la nuit, euh::: et à la place de chanter ils dormait, euh::: et dès qu'il se réveillait, il restait euh::: il resta avec ses camarades et les autres oiseaux/ une nuit de printemps il dorma, il dormait debout, la tête en haut et il dorma debout et une nuit des vignes poussèrent, des vignes dures qui poussent et autour de lui donc il ne pouvait pas s'échapper, il se réveilla et essaya de s'évader mais il n'a pas pu et depuis ce jour il avait juré de chanter la nuit pour se tenir réveillé juste pour attendre que les vignes tombent/

S2: très bien/bravo/oui quelqu'un d'autre/très bien, alors vous avez compris/

E(S): oui madame

S2: alors nous allons voir maintenant vos propositions nous allons voir maintenant vos propositions/

E(s): oui madame/

S2: le rossignol/

E6: non

S2: il n'y a pas de rossignol/

E(S): si, oui

S2: du chant du rossignol/

E(S):oui madame/
S2: sa nourriture/
E(S):oui, oui, non, madame/
S2:non/ sa vie/
E(S):oui /
S2: pas toute sa vie/une partie/
E(S): oui une partie de sa vie/une partie, la nuit et la journée, oui
S2: il chante
E(S): oui
S2:il chante la nuit et le jour/
S2: allez ouvrez les cahiers, écrivez la date, réécrivez la date, pas celle de ce matin, c'est une nouvelle leçon, réécrivez la date/d'accord/
E(S): oui madame/
E11: madame, je peux aller aux toilettes/
S2: oui vas-y/ alors ici où se passe l'action/où se passe l'histoire/
E7: dans la forêt/
S2: très bien/quand/
E9: autrefois, dans une nuit
S2:oui dans une nuit, l'histoire se passe dans la nuit d'accord/
E(S):oui madame/
S2: de quoi parle le texte/
E(S):un rossignol, d'un rossignol
S2:un rossignol, oui/ qu'est-ce qu'il avait ce rossignol/
E10: il était coincé dans les vignes/
S2 : il était coincé dans les vignes/oui/
((bruit))
S2 : Eh, vous écrivez et ne parlez pas et je vais vérifier/oui
((bruit))
S2: qui chante/oui, c'est toi Messbah/apparemment il y a un rossignol à la classe et je ne sais pas/
((rires))
S2: écrivez, écrivez/ alors, encore deux minutes/
((S2 passe entre les rangs pour vérifier si les élèves recopient ce qu'elle a écrit au tableau)).

Transcription de la séance présentée par S3

Niveau : 3^{ème} A.M

Projet : 3. Je réalise un recueil de récit et une exposition de photos portant sur l'histoire de notre pays à l'occasion de la célébration de la fête de l'indépendance et du patrimoine.

Séquence : 1. Je résume un récit historique portant sur la guerre de libération nationale.

Séance : Compréhension de l'écrit

Support textuel pris du manuel scolaire, p:146

Titre : Tighilt, la chaussure de la mariée.

Durée : 53.47

S3: les enfants, vous ouvrez votre livre à la page 146, vite/

S3: alors, dans la page 146/ quel est le titre... du texte/le titre du texte/ le titre du texte/quel est le titre/

E1: Tighilt la chaussure de la mariée/

S3: très bien/ merci/alors/ le titre c'est Tighilt la chaussure de la mariée/où avons-nous tiré ce texte/ où avons-nous tiré ce texte/d'où on l'a pris ce texte, d'où on a tiré ce texte/d'où on a pris ce texte/

E(S): madame, madame, madame/

S3: oui/

E2:d'après omar challahl, la wilaya de bordj Bouaariridj/

S3: Challah, oui/ ((en interrompant l'élève))

E3: euh::: El Barizi/

S3: très bien/ merci/ donc, euh::: observez le texte, combien y a t-il de paragraphes/ est ce que vous savez déjà comment on diffère les paragraphes/ comment /est ce que...

E4: cinq,

E5: six

S3: comment on peut reconnaître/ CHUT/HEYYY /comment on repère les paragraphes/quel est l'indice qui vous permet de dire qu'il y a cinq, ou trois ou plus de paragraphes/

E4: madame/

S3: oui.

E4: madame, il y a quatre/euh ::: cinq, quatre paragraphes car il y a un espace/

S3: CHUUUT

E4: un alinéa/

S3: comment appelle-t-on cet espace/s'il vous plait/ CHUT/comment appelle t-on cet espace/

E6: les alinéas/

S3: un alinéa/

S3: combien y a-t-il de paragraphes dans ce texte/

E: madame/

S3: oui/

E5: six paragraphes/

S: six paragraphes/

E(s): cinq/

S3: CHUUUT euh ::: lis-moi les débuts de ces paragraphes/ CHUUUT/juste les débuts/

E5: il était une fois, à la nuit tombée euh :::

S3: à la nuit tombée/oui/

E5: au petit matin/

S3: au petit matin/

E5: euh::: un déluge/

S3: un déluge

E5: ce jour là/

S3: ce jour là/

E5: au fond de la forêt.
S3: au fond de la forêt/ après on va confirmer est ce que il y a six paragraphes/ très bien, parce que euh::: il y a six alinéas/qu'est ce qu'il y a encore... qu'est ce qui vous attire aussi sur ce texte/est ce qu'il y a d'autres éléments, nous avons le titre et la source/
E6: madame/
S:CHUUUT/ oui/
E6: les images
S3: oui, il y a une image/donc, une illustration/qui peut me décrire, qu'est ce qu'il y a sur cette illustration/ est ce que tu peux me dire qu'est ce que tu vois sur l'image, qu'est ce que tu vois/
E4: madame, je vois une maison, des avions euh :::
S3: oui des avions/
E4: des bombes/
S3: merci, encore... oui/
E1: des avions qui lâchent des missiles et une ville en feu et euh::: des arbres et une chaussure/
S3: très bien, merci, encore/ oui, qu'est ce que tu as vu/
E2: des maisons...
S3: oui, il y a des maisons... qu'est ce qu'il y a aussi,
E7: des avions, des chaussures/
S3: oui, il y a une chaussure, merci/
E8 : un village plein de feu, et des enfants qui lancent des missiles et euh::: et une chaussure/
S3: très bien, merci/ alors, d'après vous, selon vous, d'après le titre, la source et l'image, de quoi on va, de quoi va-t-on parler dans le texte/ selon l'image/ on a décrit l'image, on avait dit qu'est ce qu'il y avait sur l'image/ quel sera, de quoi va-t-on parlé dans le texte/ quel sera ... quel sera le thème de ce texte, le sujet, le sujet du texte/ d'après le titre, on va parler de mariage/ est ce qu'on va parler... de quoi on va parler/d'après le titre du texte/
E1: le mariage/
S3: oui, on parle de mariage, oui/
E5: une chaussure perdue/
S3: une chaussure perdue/
E(s) : mariage
S3: alors une chaussure perdue, tu avais dit /oui, ça se peut/encore, de quoi va-t-on parler/
E3: madame, madame/la guerre
S3: oui, la guerre !
E7: un village/un petit village/
S3: oui/
E9: un petit village qui est en feu/
S3: un petit village en feu/ ((en écrivant au tableau)
très bien, donc, vous allez lire le texte silencieusement/ vous prenez un crayon, vous allez souligner euh::: les dates, s'il y a des dates, les lieux et les personnages/ vous allez lire tout le texte, d'accord/ vous allez lire tout le texte, silencieusement, silencieusement, avec un crayon, prenez tous un crayon/ vous allez souligner euh::: s'il y des personnages, des dates ou bien des lieux/d'accord, lisez silencieusement/ prenez tous un crayon/
((Lecture du texte et repérage des mots par les élèves))
S3: CHUUUT, j'ai dit, silencieusement/ CHUUUT, silencieusement/vous avez terminé/
E(S) : oui, madame/
E(S) : non/ non, madame/
((Lecture silencieuse))
S3: c'est bon/
E(S) : non madame/
S3: alors, quand vous avez lu le texte, est ce qu'on parle du mariage/est ce que dans tout le texte on parle de mariage/

E(S) : non/
S3 : est ce qu'on parle d'une chaussure perdue/
E(S) : non
S3 : on a cité ça mais le texte ne parle pas de chaussure perdue/c'est vrai ou pas/c'est vrai/
E(S) : oui madame/
S3 : est ce qu'on parle de la guerre/
E(S) : oui, non/
S3 : donc, est ce qu'on parle de la guerre/qui dit oui et qui dit non/
S3 : qui dit oui, qui dit non/
 ((les élèves lèvent la main))
S3 : donc, on parle de la guerre/et est ce qu'on parle d'un petit village en feu/
E6 : oui madame/
S3 : pourquoi, qui peut m'expliquer pourquoi/pourquoi, oui asma/
E2 : parce que le village a été attaqué par des euh::: des soldats et des militaires donc,
S3 : donc, c'est la guerre qui a causé le feu/donc, c'est un peu euh::: ça rentre dans euh::: est ce que dans le texte on parle, est ce qu'il s'agit d'une célébration d'une fête de mariage/dans tout le texte/
E(S) : non madame, oui, oui madame
S3 : CHUUUT, dans tout le texte.
S3 : on lève le doigt/est ce qu'il s'agit d'une célébration d'une fête de mariage/ les autres/
E5 : non, il ne s'agit pas d'une célébration d'une fête de mariage parce qu'on parle de la guerre entre les moudjahiddines et l'ennemi/
S3 : donc, il ne s'agit d'une célébration d'une fête de mariage /c'est vrai, on le cite pour un seul moment mais le sujet c'est pas le mariage / d'accord, donc, quels sont les personnages principaux cités dans le texte/ vous avez souligné les personnages que vous avez rencontré à travers votre lecture/ quels sont les personnages principaux et les personnages secondaires/alors, on commence d'abord par les personnages principaux/ quels sont les personnages principaux de ce texte/
E(S) : madame, madame/
S3 : oui/
E2 : la mariée/
S3 : alors elle a dit la mariée, est ce que la mariée c'est un personnage principal dans ce texte, pourquoi non/on a dit que dans ce texte, on ne traite pas euh::: le thème principal ce n'est pas le mariage/donc, on s'est pas basé sur le mariage/donc, est ce que la mariée est un personnage principal/
E(S) : non
S3 : tu as compris/alors, les personnages principaux/oui/
E7 : le groupe de moudjahiddines/
S3 : oui, d'autres personnages/
E1 : les habitants du village/
S3 : les habitants du village, oui/mais euh::: tu avais dit les villageois/ est ce que les villageois euh::: CHUUUT, j'explique/est ceux qu'ils ont participé à la guerre ou ils étaient au mariage/
E(s) : ils étaient au mariage/
S3 : c'est vrai/c'est des personnages, même la mariée, c'est des personnages, mais c'est des personnages secondaires/mais qu'est ce qu'on avait dit, on relève d'abord les personnages principaux, puis les personnages secondaires/d'accord/on avait dit les moudjahiddines, CHUUUT
E(S) : madame, madame, madame/
S3 : oui/
E9 : madame, il y a les euh::: les traitres, madame, les..
E(S) : madame, madame, madame/
S3 : les soldats, oui/ doucement/on avait dit qu'il y a les moudjahiddines et certainement, il y a aussi les soldats, les ennemis, comment/
E4 : les conducteurs des avions

S3: quoi, les conducteurs, les pilotes, mais ça n'a pas été cité dans le texte/j'ai dit les personnages cités dans le texte/ certainement, si il y a des avions, il y a des pilotes, mais ils ne sont pas cités dans le texte/
E(S): madame, madame, madame/
S3: on dit les soldats d'une façon générale, les soldats, les moudjahidines, qui encore/
E7: les combattants/
S3: oui, les combattants, oui/
E3: l'armée de libération euh::
S3: oui, le commissaire politique de l'armée de libération nationale, et les personnages secondaires/oui, tu avais dit/ les personnages secondaires/pas tous en même temps/
E4: les villageois/
S3: les villageois, très bien/oui/
E1: la mariée/
S3: on avait dit les villageois, la mariée, oui/
E10: les guetteurs/
S3: les guetteurs, c'est euh::< c'est qui les guetteurs, on va expliquer ça/ on avait dit les personnages secondaires, c'est la mariée, c'est les villageois, les invités, les enfants et les femmes/très bien/alors euh::< dans le texte il y a une date/CHUUT, on lève le doigt et on répond/CHUUUT/oui/
E6: [inaudible]
S3: alors, que s'est il passé dans cette date/ que s'est il passé ce jour là/que s'est il passé dans cette date/ que s'est il passé/
E(S): madame, madame, madame/
E7: les habitants du village périssent à cause des bombes du colonialisme.
S3: oui, ça c'est un résultat, ça c'est euh::< ça, c'est ce qu'on a constaté après/mais qu'est ce qu'il a fait qu'il a eu ce résultat là/qu'est ce qui a causé ça/ qu'est ce qui a causé le meurtre, euh::< tout ça/tout ce qui a causé ce massacre/
E(S): madame, madame, madame/
S3: il y a eu des morts, pourquoi il ya eu des morts/
E10: madame, parce que XXX lancer des bombes/
S3: oui, donc, il y a eu un combat, des attaques entre qui/
E4: madame, euh::< entre l'armée ennemi et les moudjahiddines/
S3: oui, entre les soldats ennemis et les moudjahiddines et c'est qui les ennemis/ c'est des algériens/
E(S): non
S3: c'est qui/
E(S): c'est les français/
S3: c'est les français contre les algériens/
E6: c'était la première guerre/
S3: la première guerre, oui, le déclenchement de la guerre/oui, c'est ça/oui, on avait dit le 08 juin, qui peut me dire ce qu'on avait dit, que s'est il passé à cette date/on vient de le dire/ vous n'êtes pas obligé de redire la même chose, il y a eu quoi/
E3: il y a eu une fête/
S3: il y a eu une fête...
E4: un accrochage/
S3: qu'est qu'il y a eu/ il y a eu des morts et pourquoi il y a eu des morts/
E3: les français ont attaqué les moudjahidines/
S3: oui, ce jour là, il y avait, il y avait un événement, une occasion/ les villageois fêtaient un événement/ CHUUUT/quel est l'événement que les villageois fêtaient/CHUUUT/ avant la guerre, avant que les soldats ne viennent, il y avait quoi/
E8: un mariage/
S3: donc, il y avait un mariage/ou se déroule l'événement/où se déroulait l'événement/ les autres/
E(S): madame, madame, madame/

S3: je vous ai dit souligner le lieu/
E(S): madame, madame, madame/
S3: où se trouve le village exactement/ où se trouve t-il/CHUUUT, CHUUUT /où exactement/
E5 : dans la commune detighilt/
S3: très bien, alors, comment les moudjahidines sont ils accueillis par les villageois/donc, il y avait les villageois qui ont invité ::: les villageois ont invité qui/dans le texte/
E: madame, euh::: XXX
S3: on avait dit que les villageois ont invité CHUUUT, j'explique/je parle/donc, les villageois ont accueilli les moudjahidines pour.../qui étaient invités pour la fête/comment les moudjahidines ont été accueillis par les villageois/CHUUUT
E7: ils étaient accueillis chaleureusement/
S3: donc, les villageois étaient ... ils étaient comment/oui
E9: comme des héros/
S3: donc, ils ont été bien accueilli, n'est ce pas/oui
E2: madame, (livre) les youyous des femmes et les sons des tambourins/
S3: donc, les villageois ont bien accueillis les moudjahidines, il y avait des youyous et les sons des tambourins/d'accord/alors qui accompagnait les moudjahidines/ il y avait quelqu'un avec les moudjahidines, mis à part les villageois/CHUUUT/ mis à part les villageois, il y avait quelqu'un qui a accompagné les moudjahidines/ qui accompagnait les moudjahidines/ CHUUUT
E(S): madame, madame, madame/
E10: madame, le commissaire/
S3: par quel événement la fête est-elle interrompue/alors, le mariage a été interrompu, qu'est ce qui a interrompu ce mariage/ il y avait un événement, quelque chose qui avait interrompu ce mariage/
S3: CHUUUT/ oui
E8: le mariage a été interrompu par une euh::: le XXX il y avait un bombardement de l'armée/
S3: CHUUUT/ le mariage a été...oui maria/
E4: le mariage a été interrompu parce que les soldats de l'armée ennemis avançaient à pas feutrés/
S3: donc, il y avait un événement...
E11: madame, le mariage a été interrompu, un accrochage qui a été causé par les soldats de l'armée ennemie/
S3: alors, la prochaine question/comment réagissent les moudjahidines/ alors, il y avait un mariage, tout se passe très bien et d'un seul coup, on a interrompu ce mariage/ comment les moudjahiddines ont-ils réagi/ comment les moudjahiddines ont-ils réagi/ qu'est ce qu'ils ont fait les moudjahiddines/cherchez dans le texte/alors, qu'est ce qui s'est passé, comment les moudjahiddines ont-ils réagi/quelle a été la réaction des moudjahidines/est ce qu'ils ont eu peur et ils se sont enfuis/est ce que XXX font ça les moudjahidines/oui/
E5: ils se sont éparpillés/
S3: quelle est la phrase qui le montre, ils se sont éparpillés, dans le texte relève-moi la phrase/
E5 : les combattants se sont éparpillés à travers le maquis/
S3: oui, très bien, alors, comment les soldats ennemis ont-ils envahi le village, on avait dit /CHUUUT/que les moudjahidines se sont éparpillés partout, ils se sont... comment on dit/comment sont ils venus/comment les soldats ennemis ont-ils envahi le village/est ce qu'ils ont fait comme ça d'un seul coup/les autres/comment/oui/ CHUUUT
E5: les soldats de l'armée ennemie avançaient à pas feutrés/
S3: oui, tu répètes la phrase/
E5: euh::: les soldats de l'armée ennemie avançaient à pas feutrés/
S3: alors, qu'est ça veut dire, à pas feutrés/
E1: très doucement, sans faire de bruit/
S3: CHUUUT, s'il vous plaît/on dit, à pas feutrés, comme un feutre parce que c'est pointu, quand on marche sur la pointe des pieds/ le combat entre les

soldats et ennemis, alors, il y a un passage qui décrit ça, dans le texte/il y a un paragraphe où, on décrit en détails le combat entre les soldats ennemis et les moudjahidines/ trouvez moi ce passage/on avait dit au début, c'était le mariage, c'était tout beau, après il y avait , il avait quoi/les soldats sont venus discrètement et quand les soldats sont arrivés, il y avait... cherchez dans le texte le passage qui décrit en détails le combat/ allez, dans le texte/ cherchez dans le texte le passage.

E2: un déluge de fer et de feu, les avions lâchaient des bombes avec précision, personne n'était épargné, ni les bêtes ni les plantes (le livre)

S3: donc, ici, on décrit le combat/un déluge de fer et de feu, d'un seul coup, un déluge, comme un tsunami de feu et de fer ont... emporté/ on parle de déluge quand une chose vient d'un seul coup et en grande quantité comme un tsunami/d'accord, donc, on dit que le massacre a causé plusieurs victimes/ évidemment quand il y a un massacre, il y a des victimes combien de ... CHUUUT/combien de victimes, le combat a causé/ combien de victimes,

E3: 174 victimes/

S3: oui, tu formes une phrase/le combat a causé 174 victimes, répète/

E3: le combat a causé 174 victimes

S3: euh::: 174 victimes, parmi ces victimes/ parmi ces 174 victimes quelles sont les victimes qui ont été touchées/oui/

E8: madame, les enfants et les femmes/

S3: on forme une phrase/la plupart des victimes était des enfants et des femmes/tu reformules/

E4: la plupart des victimes était des enfants et des femmes/

S3: très bien, où a-t-on retrouvé la chaussure de la mariée/CHUUUT/on fait ici le lien/donc, il y avait un mariage et un combat mais après où a-t-on retrouvé la chaussure de la mariée/ Rahmani, tu avais dit tout à l'heure une chaussure/ elle était où la chaussure, où a-t-on retrouvé la chaussure/

E(S): madame, madame, madame/

S3: on l'a trouvé la chaussure/tu formes une phrase/ on a trouvé la chaussure/

E7: on l'a trouvé la chaussure devant la mariée/

S3: on a trouvé la chaussure devant la mariée/alors, pourquoi, à votre avis, puisque on avait dit que le thème principal du texte est la guerre, pourquoi on a donné comme titre, généralement le titre résume le texte, pourquoi on a mis la chaussure de la mariée et non pas le combat des moudjahidines et les soldats, pourquoi à votre avis/ oui maria/

E3: madame, car ce jour, la guerre était pendant longtemps déclarée et ce jour là, madame, XXX une célébration d'une nouvelle mariée qui XXX la mariée se marie le jour même de la fête/

S3: laissez-la, laissez-la parler/HEYYY

E4: parce que, dans le titre, si on avait dit que c'était directement la guerre, on va donner l'envie de lire

S3: donc, c'est pour attirer un peu/ à votre avis/oui, oui asma/

E9: parce que XXX, c'est la seule chose qui reste/

S3: on avait dit qu'il s'agissait d'un événement très heureux, c'était le mariage, c'était la joie, c'était le bonheur et puis d'un seul coup la guerre éclate/ donc, c'est pour témoigner un peu de la tristesse/ du bonheur d'un seul coup on a eu la guerre/ d'accord/cette chaussure était le témoin du massacre, de la terreur/oui/

E6: pour illustrer euh::: la vie des algériens pendant la guerre, ils étaient [inaudible]

S3: mais c'est surtout, quand on voit la chaussure de la mariée, on se rappelle du massacre et de la terreur/ d'accord/alorsrelevez moi un verbe, deux verbes, trois verbes qui sont cités dans le texte/

E(s): était, recevait, trouvait/

S3: très bien, ils sont conjugués à quel temps/

E(S): à l'imparfait/

S3: oui, très bien, encore un autre verbe/ oui/

E7: descendit,

S3: HEYY/ Mohamed lamine/ quand vous observez les verbes du récit, à quels temps sont ils conjugués/la plupart des verbes, à quel temps ils sont conjugués/
E(s): à l'imparfait/
S3: CHUUT, oui/les verbes du texte...
E1: les verbes du texte sont conjugués à l'imparfait/
S3: est ce qu'il y a que l'imparfait dans le texte/ oui/
E6: le passé simple/
S3: il y a aussi le passé simple/les verbes du texte sont conjugués surtout à l'imparfait et le passé simple/alors/quand est ce que on emploie ces temps, l'imparfait et le passé simple/l'imparfait et le passé simple ce sont des temps...oui parce que ce sont deux temps du passé/ et quand est ce que on emploie ces temps, l'imparfait et le passé simple/ et l'imparfait quand est ce qu'on emploie l'imparfait/ oui maria/
E3: madame, c'est des temps du récit/
S3: oui dans un récit mais par rapport aux actions/ quand emploie l'imparfait/l'imparfait c'est des actions brèves/
E4: madame, quand on emploie l'imparfait, le plus que parfait et le passé simple, c'est pour raconter des faits qui se sont déroulés dans un endroit/
S3: oui, c'est pour raconter mais par rapport aux actions/ quand on raconte à l'imparfait, la mariée, elle avait... l'imparfait/ oui maria/
E3: madame, lorsque les actions se prolongent dans le temps et...
S3: oui/tout à l'heure j'ai dit que c'est pour les actions brèves, l'imparfait est ce c'est pour les actions brèves/c'est le...
E5: le passé simple/
S3: donc, le passé simple c'est pour les actions brèves, les actions courtes et l'imparfait pour les actions longues/ d'accord/alors, euh::: relève les mots et les expressions qui renvoient à la guerre/quand on dit, relève les mots et les expressions qui renvoient à la guerre, c'est le champ lexical de la guerre/ alors, qui peut me relever le champ lexical de la guerre, vite/ le champ lexical de la guerre dans le texte, un mot ou une expression/oui/
E2: ennemi/
S3: ennemi, oui/
E8: accrochage/
S3: accrochage/
E7: les moudjahidines/
S3: les moudjahidines, oui/
E5: soldats/
S3: soldats/
E12: horreur/
S3: horreur/
E4: armée/
S3: armée/
E9: libération/
S3: libération, qui a dit encore, oui/
E10: les avions lâchaient leurs bombes/
S3: les avions lâchaient leurs bombes/HEYY, pour le champ lexical ça peut être des verbes, des noms, des adjectifs, des expressions/d'accord/
E6: péril/
S3: péril, très bien/
E11: un déluge de fer et de feu/
S3: un déluge de fer et de feu/ très bien/alors, vous allez me donner deux mots de la même famille que 'libération' / est ce que vous savez qu'est ce que ça veut dire les mots de la même famille/
(S): oui
S3: oui, des mots de la même famille/CHUUT/ qu'est ce que ça veut dire mots de la même famille/
E8: des mots qui ont le même radical et le même sens/
E6: madame, ce n'est pas le même sens/

S3: non, le même radical, c'est par rapport surtout à la formation et non pas au sens mais ça peut être, par exemple, celui qui fait l'action ou l'adjectif mais c'est un peu XXX, d'accord/ alors, vous me donnez, vous relevez deux mots de la même famille que libération/comment on forme des mots de la même famille, qu'est ce qu'on ajoute/

E(s): des suffixes/

S3: alors vous donnez, libération/ libération/

E(S): liberté, libérer/

S3: très bien/ alors, euh::: CHUUUT, dans le tableau que vous avez sur la page 145, qu'est ce qu'on vous demande de faire/ alors, on vous demande de retrouver la structure d'un récit/ alors le récit c'est quoi/jusque là on a vu le fait divers/ est ce que c'est la même structure/

E(S): non/

S3: très bien/quelle est la différence/

E4: le fait divers s'écrit en colonnes et le récit en paragraphes/

S3: et qu'est ce qu'on a dans un récit/

E4: une situation initiale, le déroulement des actions/

S3: situation initiale, déroulement des actions et situation finale/ alors, ici, on vous a donné, maria, ici, on vous a donné trois propositions/ alors, la première, massacre d'un villageois de Tighilt par des soldats français, ça c'est la première/la chaussure de la mariée est témoin du massacre/la troisième c'est la célébration d'un mariage dans un village à Bordj Bouariridj/ selon vous, allez classer ces trois propositions dans la situation qui convient/ dans la situation initiale, il y avait quoi/dans le déroulement des événements, il y avait quoi et dans la situation finale, il y avait quoi/généralement, dans la situation initiale,

E3: tout est calme/

S3: tout est calme, il n'y a pas de problème, le personnage est heureux/ et dans le déroulement des événements, il y a un problème qui déstabilise et qui vient perturber les actions et dans la situation finale, on fait un résultat, un constat/d'accord, alors, vous allez me classer ces trois actions dans les situations qu'il faut/oui/CHUUUT ((bruit))

E6: euh ::: célébration d'un mariage dans un village à Bordj Bouariridj/

S3: très bien/ donc, ça se trouve dans la situation initiale/ ça résume un peu la situation initiale/ c'est le mariage/

E(S): madame, madame,

E6: un massacre d'un villageois de Tighilt par des soldats français/

S3: très bien/ donc, dans le déroulement des actions, on a un massacre, une guerre, un combat /ici on raconte tout en détails/ et pour la situation finale/ elle peut être heureuse comme elle peut être malheureuse/oui/

E8: la chaussure de la mariée est témoin du massacre/

S3: alors, la chaussure de la mariée est témoin du massacre/ ici, c'est le résultat, on dit qui reste, au fait, dans ce village c'est que la chaussure de la mariée, tout a été détruit, presque tous les gens sont morts/ d'accord, alors vous allez résumer /qu'est ce qu'un récit historique/ qu'est ce qu'un récit historique/CHUUUT

E7: on raconte XXX

S3: on écoute le camarade, CHUUUT

E9: [inaudible]

S3: oui, Asma/CHUUUT

E10: c'est une histoire passée qu'on raconte XXX

S3: dans un récit historique on raconte un fait historique/donc, par exemple, ici, on parle du déclenchement de la guerre, on peut parler de l'indépendance qui est aussi un fait historique/ d'accord, on raconte les événements de ce fait, ce qui s'est passé/CHUUUT/vous allez écrire avec moi, ça n'a pas encore sonné, ça n'a pas encore sonné/on écrit en silence/ celui qui n'a pas écrit ne va pas sortir/ ((S3 écrit le « retenons » au tableau))

S3: le récit historique, le... vous écrivez/c'est quoi le récit historique, c'est un texte qui relate une XXX /vous restez assis/vous restez assis et

gardez vos affaires sur la table/vite, il faut écrire/vous avez écrit avant
moi, je vais vérifier/vite, on écrit/alors, je vais passer voir/
((elle passe entre les rangs pour vérifier si les élèves ont recopié la
trace écrite))

Transcription de la séance présentée par S4

Niveau : 4^{ème}A.M

Projet 3: Tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractif d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter.

Séquence 2 : Argumenter dans la lettre.

Activité : Compréhension de l'écrit

Support textuel pris du manuel scolaire. Lettre p:170.

Durée : 52.48

S4:CHUUUT, posez, prenez vos livres à la page 170/ lisez le texte silencieusement et repérez tous, touuus les lieux qui sont cités dans ce texte/

E1: les lieux/

S4:en silence, page 170/ lisez le texte silencieusement/lisez le texte, lisez le texte page 170/CHUUUT, en silence/HEEEY

S4:c'est une lettre/HEEEYY /mets ta blouse/mets ta blouse/

((S4 fait un signe à un élève qui mâche du chewing-gum))

S4: CHUUUUT/ HEY/c'est bon/ vous avez fini/HEY/donc, après la lecture de quel type s'agit-il dans le / de quel type de texte s'agit-il/SILEEEENCE/ de quel type s'agit-il dans ce de texte/ de quel type de texte s'agit-il/

E2: il s'agit d'une lettre/

S4: très bien, quels sont les indices qui le montrent/qui montrent ce type, les indices/

E1: madame, il commence par la date et le lieu...

E2: la date et le lieu/

S4: oui, et comment appelle-t-on cet indice/ quelle est cette formule/ comment appelle-t-on cette formule/

E3: madame, formule d'ouverture/

S4: comment on peut l'appeler aussi, formule... nous avons le lieu, la date, formule d'appel/

E3: formule d'ouverture/

S4: formule d'appel/ elle se trouve où/

E4: au début/

S4: oui/ à gauche, à droite...

E5: à gauche/

S4: à gauche oui, et la formule qui se trouve où/

E6: à la fin/formule de clôture/

S4: qui s'appelle aussi/formule de... de politesse/donnez-moi des exemples des formules de politesse/

E4: cordialement, amicalement,

S4: amicalement, des exemples, amicalement, oui, cordialement, encore/

E7: l'émetteur/

S4: nous avons la signature /qui parle dans ce texte/

E4: Rachid/

S4: donc c'est Rachid / celui qui envoie est un...

E7: l'expéditeur/

S4: à son/

E3: à son ami/

S4: à son ami qui est...

E4: le récepteur/

S4: celui qui reçoit le message/

E3: le receveur/

S4: on peut les appeler aussi, le destinataire ...

E4: le destinataire

S4: qui s'adresse à son...

E6: destinataire/

S4: destinataire et destinataire/l'émetteur on peut l'appeler/ donc, donc,
E4: madame, émetteur, y a pas un accent/
S4: donc, cet émetteur s'adresse à son ami en utilisant quel pronoms/quel pronom dans le texte, le pronom personnel exprimé dans ce texte/
E1: il/
S4: il a employé le vous, le nous/ en s'adressant à son ami, qu'est-ce qu'il a employé/
E6: le tu, il l'a tutoyé/
S4: tu/donc, il le tutoie, pourquoi il le tutoie/
E5: c'est son ami/
S4: c'est une personne qu'il connaît bien et si on s'adresse à une personne âgée/
E4: on la vouvoie/
S4: on la vouvoie, très bien, oui/ donc, le corps de la lettre, le corps de la lettre, il est ici/ c'est le corps de la lettre/
E7: le corps/
S4: c'est le corps de la lettre, nous avons le lieu, la date, la formule d'appel et la formule de politesse et la signature
E5: de l'émetteur
S4: le corps, combien de paragraphes il y a t'il dans le corps de la lettre/dans cette lettre/ y a t'il combien de paragraphes/
E3: trois/
S4: nous avons trois paragraphes, et cette lettre, elle est écrite comment en gras, en italique/
E4: en italique/
S4: très bien, en italique / quel est le thème de cette lettre/ le thème, le thème dominant/
E2: le voyage/
E5: les vacances, le voyage/
S4: oui/très bien, le thème dominant dans cette lettre, les vacances, oui, oui, encore le thème, le thème de cette lettre/ nous avons cité le voyage, les vacances et les... oui, quoi encore, le thème/le thème de cette lettre, nous avons cité le voyage, les vacances et les... /que pense t-il du voyage/
E5: du gaspillage/
S4: très bien et qu'est ce qui prouve qu'il veut visiter, d'après le texte/
E7: celui qui partage XXX
S4: donc c'est une personne /celui qui partage ce qu'il a...
E5: généreux/
S4:très bien /donc, on a comparé la Kabylie à une autre région, laquelle/
E5: à la Normandie/
S4: où se trouve la Normandie/en France, c'est une ville, une campagne...
E5: une campagne/
S4: oui c'est une campagne/ ici, quel est le point commun de ces deux villes/
E5 : la Normandie
S4: la Normandie et la Kabylie c'est /quel est le temps utilisé dans ce texte/le temps
E5: le présent/
S4: le temps dominant dans ce texte/
E5: présent, passé simple
S4: le passé simple, encore/SILENNCE/
E5: puisqu'il a parlé des actions qui sont déjà passées/
S4: très bien, il est en train de faire quoi...
E5: relater/
S4: il est en train de raconter ses vacances, ce qui s'est passé/ vous partagez la même opinion que Rachid/ si c'est oui dites pourquoi, si c'est non dites pourquoi/
E2: vous pouvez répéter/
S4: est-ce que vous partagez la même opinion que Rachid/
E7 : non/
S4: si c'est oui dites pourquoi, si c'est non dites pourquoi/HEEEY

E4: madame, je pense que Rachid a raison puisqu'il a dit madame que tous les beaux lieux qu'il y a en Algérie sont mille fois plus beaux que celles de la Normandie/je pense que Rachid a raison/
S4: oui les autres quoi encore/ les autres/oui, toi qu'est ce que tu en penses/
E8 : il a raison/
S4: argumente/ HEEYY
E8 : parce qu'en Algérie est un pays d'or/
 ((rires))
S4: CHUUUT/HEEYY/ reprends /reprends/ laissez-le tranquille/
E6: madame, je ne suis pas d'accord car chaque pays a sa forme spéciale/
S4: car chaque pays/
E6: chaque pays a sa forme spéciale/
S4: dans le premier paragraphe on parle d'un sentiment, lequel/ de sentiment/un sentiment de tristesse, de joie, de bonheur...
E1: déception/
S4: déception/
E5: il est déçu parce qu'il est parti visiter l'Europe tandis qu'il pouvait visiter juste...
S4: l'émetteur, est ce qu'il est déçu/qu'est ce qu'il ressent/qu'est ce qu'il ressent/l'émetteur, Rachid/
E5: il est déçu/
S4: pourquoi il est déçu/
E5: madame, parce qu'il est parti visiter les lieux de l'Europe au lieu de les visiter en l'Algérie/
S4: il est heureux, oui/ relisez le dernier paragraphe et dites moi quelle est la phrase qui correspond à Rachid et celle qui correspond à son ami/ HEEYY /HEEYY/ arrêtez / le dernier paragraphe/
E5: madame, celle qui correspond à rachi c'est les uns le trouvent dans la tâche bien accomplie, dans la vie simple et celle de son ami c'est d'autres, peut-être insatiables, peut être instables, vont loin à sa recherche mais ne le trouvent nulle part.
S4: que veut on dire par insatiable/
E3: insatisfaisable/
S4: d'autres réponses/ insatiable/
S4: quand par exemple on a faim et on mange très bien, on a plus faim, on est...
E(S): insatiable/
S4: donc, ici, insatiable, insatiable c'est...
E1: insatisfait/
S4: pas insatisfait, c'est le contraire/
S4: qu'est ce qu'une lettre/qui peut me dire qu'est ce qu'une lettre/ une lettre/
E7: un texte
S4: un texte oui, oralisé ou écrit/
E: démoralisé ((par ironie))
E(S): écrit
S4: oui, et quelle est sa visée/la visée / ((bruit)) oui, mais quand on veut inciter quelqu'un XXX / ((bruit)) nous avons le lieu, la date...
E5: formule d'appel, le corps de la lettre, formule de politesse et signature/
S4: et dans ce texte, quel est le lieu de cette lettre/ HEEYY/ SILENNCE /c'est bon/ Said c'est bon/c'est le dernier avertissement/
 ((E6 rouspète en langue arabe en niant qu'il avait bavardé))
S4: la date le 15 septembre 1971 /CHUUUTT, pas de commentaires/HEEYY, derrière c'est bon/ arrêtes de parler/ la date, le 15 septembre
 ((bruit)) SILENNCE /quand est ce que/
E(S): 1971/
S4: la formule d'appel/
E(S): cher ami, cher ami/
S4: donc on peut dire...

E2: cher ami/
S4: la formule de politesse, la formule de politesse/
E5: amicalement/
S4: et la signature c'est...
E4: Rachid/
S4: qui est aussi un ...
E6: un émetteur/
S4: encore...
E5: un destinataire /un expéditeur/
S4: oui, qu'est ce qu'un émetteur/
E5: celui qui envoie la lettre/
S4: et le récepteur c'est celui qui...
E5: reçoit la lettre/
S4: et qu'est ce qu'il lui envoie/
E3: une lettre/
E2: un message/
S4: un message ou bien... un code /c'est un message / CHUUUT/ CHUUUUT/donc,
la lettre est un texte, ce texte, est ce qu'il est écrit ou oralisé/
E(S): écrit
S4: écrit à visée...
E(S): argumentative
S4: l'émetteur essaye de...
E5: convaincre son récepteur/
S4: d'accord, l'inciter à faire quelque chose en utilisant quel temps/
E(S): passé simple/
S4: quelque chose qui s'est déjà passée, des actions brèves, des actions
passées /oui, il s'adresse à son... /l'émetteur s'adresse à...
E5: à son récepteur/
S4: à son récepteur, très bien /comme on peut employer aussi /et si on
s'adresse à une personne âgée /
E4: on la vouvoie/
S4: et si c'est un ami...
E5: on le tutoie/
S4: CHUUUUT/vous allez écrire avec moi et je vais passer voir /je retiens
E2: quelle page/
((bruit))
S4: bon, la lettre, qu'est ce qu'une lettre, rappelez-moi/
E5: message/
S4: oui un message, c'est un texte, il est comment/il est comment/
E4: écrit/
S4: le type ...
E(S): argumentatif/
S4: on est dans l'argumentation/
E(S): argumentatif
S4: donc, l'émetteur veut quoi/cherche à quoi/
E4: convaincre, inciter/
S4: donc l'émetteur, qu'est ce qu'un émetteur/
E4: celui qui envoie la lettre/
S4: très bien, donc l'émetteur cherche à quoi/à convaincre/à convaincre
qui/
E(S): le destinataire/ le récepteur/
S4: le destinataire ou...
E4: le récepteur/
S4: c'est celui qui reçoit le message/
((en écrivant au tableau le retenons)).on n'écrit pas de la même façon à
une personne...
E3: madame, vous avez oublié un accent à 'émetteur'
S4: oui, merci/ on n'écrit pas de la même façon à une personne inconnue ou
à un ami on adapte son style, ses mots/
E5: madame, vous avez écrit trois fois le 'm'
S4: rappelez-moi, quelles sont les composantes de la lettre/

E(s): lieu, date, ((bruit))
S4: un par un/
E3: le lieu, la date, la formule de politesse...
S4: encore, on a quoi/ vite, vous écrivez en silence/
S4: est-ce qu'il vous est arrivé une fois d'écrire une lettre à un ami/
E(S): non/
S4: jamais, comment vous communiquez entre vous/
((bruit))
S4: qui veut lire le texte/

((E4 lit le texte à haute voix. S4 lance un cri si fort pour instaurer le calme en classe))
((un autre élève lit pour la deuxième fois le texte))

S4: quand l'émetteur a dit, 'cela s'appelle du gaspillage', il voulait dire quoi/
E4: il a gaspillé son argent/
E5: madame, ça sert à rien d'aller ailleurs pour XXX
S4: les autres, 'cela s'appelle du gaspillage'...
E5: parce que madame, il aimerait bien visiter
E1: sans dépenser son argent/
S4: laissez-le parler/
E5: madame, il aimerait bien visiter les lieux de l'Algérie sans aller XXX
S4: encore, les autres/ qu'est ce qu'il voulait dire par 'cela s'appelle du gaspillage'
E3: il a jeté son argent par la fenêtre/

((un 3^{ème} élève lit encore le texte))

S4: ici on compare 'Boussaâda' à 'paris'
((bruit))
S4: paris c'est la ville et Normandie c'est la campagne/et Boussaâda c'est quoi/ XXX /qui veut lire le texte/

((dans le bruit, un autre élève lit le texte pour la quatrième fois))

S4: SILENCE/ arrêtez de parler, il est en train de lire, écoutez le/ HEEEEYYY

S4: quels sont les lieux cités par l'émetteur dans ce texte, justifiez votre réponse/
E5: Boussaâda/
E2: Oran/
E6: Londres/
E5: Berlin/
E1: Kabylie/
E2: Timgad, Oran/
E4: hammam Bouhnaifia/

((une élève lit le texte pour la cinquième fois))
((une sixième lecture du texte))
((bruit))

S4: ça n'a pas encore sonné
S4: CHUUUT
S4: continue (en s'adressant à un autre élève)

Transcription de la séance réalisée par la stagiaire S5

Niveau : 4.AM.

Projet 3 : Tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractif d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter.

Séquence 2 : Argumenter dans la lettre.

Activité : Compréhension de l'écrit

Support textuel pris du manuel scolaire. Lettre. p:170.

Durée : 40.27

((bruit))

S5: alors, vous avez vu le texte /vous l'avez observé/oui/très bien/

E(s) : oui

S5: très bien, on peut commencer alors/ alors, qu'est-ce qu'il a de particulier, ce texte/ il est comment/ est ce qu'il ...oui/ vous avez l'habitude de voir ce texte/

E(s) : non/

S5: c'est en rapport avec le thème de la deuxième séquence/ oui/ on a vu quoi d'ailleurs dans la séance de l'oral/ qui peut me rappeler ce qu'on a fait à 'l'oral'.

E(s) : la lettre/

S5: oui, la lettre/ très bien/ donc, il s'agit d'une lettre/ très bien/ elle est comment la lettre/ elle est caractérisée par quoi la lettre/ oui/

E1: il y a la date/

S5: oui/la date le lieu...

E2: une signature/

S5: oui la signature/ quoi encore...

E3: formule de salutations/

S5: oui très bien, formule de salutations/ça vient où, à la fin de la lettre/

E4: et la formule d'appel/

S5: oui, au début de la lettre/bien/maintenant répondez aux deux questions, allez -y/ alors la première question, on vient de le dire, de quel genre de texte s'agit-il/

E5 : d'une lettre/

S5: très bien/il s'agit donc d'une lettre/à quoi le vois-tu/ comment remarques-tu que c'est une lettre/

E6: il y a une date/

S5: voilà, on commence par la date...

E7: aussi la formule d'appel/

S5: oui, quelle est la formule d'appel de cette lettre/

E3: cher ami/

S5: très bien/cher ami/la formule d'appel après...

E5: salutations/

S5: très bien/ donc, ce texte est une...

E1: lettre/

S5: d'où est extraite cette lettre/ la source/ tu me dictes la source s'il te plaît.

E3 : 'nouvelles de mon jardin'

S5: dont l'auteur est ... allez, les autres...

E3: Ziani Rabia/

S5: prenez la correction sur le cahier/après, vous faites une lecture silencieuse et répondez aux quatre questions 'je lis pour comprendre' /allez, faites une lecture silencieuse du texte/ alors, on reprend, on fait d'abord une lecture de la lettre/ ((lecture de la lettre par un élève))

S5: merci/ quelqu'un d'autre/ tu lis ((une autre élève lit la lettre puis un troisième élève))

S5: écoutez votre camarade/ alors, la première question/qui est l'émetteur de cette lettre/
E2: l'émetteur c'est Rachid/
S5: oui, c'est qui l'émetteur...
E2: c'est celui qui envoie la lettre/
S5: on peut l'appeler comment aussi ...c'est l'expéditeur/ on utilise 'expéditeur', généralement pour une lettre, d'accord/ donc, l'émetteur de cette lettre c'est Rachid/ à qui écrit-il Rachid, il écrit à qui/
E(s): à son ami/
S5: encore/quand et où/
E6: à Beni Allal, le 15 septembre 1971/
S5: oui, le 15 septembre 1971, à Beni Allal/ la deuxième question/ combien le corps de la lettre contient-il de paragraphes/le corps de la lettre c'est la lettre/
E4: 3 paragraphes/
S5: il faut formuler des phrases, s'il vous plaît/
E4: le corps de la lettre contient 3 paragraphes/
S5: oui, le corps de cette lettre contient 3 paragraphes/prochaine question/quel est le thème de cette lettre, on parle de quoi dans la lettre/
E6: le voyage/
S5: oui, c'est les voyages/ pourquoi/comment tu as compris que ça parle de voyage/
E2: euh...les pays/
S5: voilà, parce qu'il a visité plusieurs pays, l'ami de Rachid a visité plusieurs pays (capitales)/donc, le thème de cette lettre est le voyage/alors, la quatrième question, pourquoi l'émetteur emploie t-il le tutoiement/
E7: parce qu'il parle à son ami/
S5: voilà, parce qu'il parle à son ami/ quand on parle à son ami ce n'est pas la même chose, comme par exemple, à son directeur, d'accord/ à une administration, quelqu'un qui est supérieur/donc, le registre qu'il a utilisé c'est le familier/ d'accord, très bien/prenez ça/
S5: alors, la formule d'appel/oui/
E(s): cher ami/
S5: elle se situe où /
E4: au début de la lettre/
S5: la formule de politesse/ encore, allez les autres...
E8: amicalement/
S5: voilà, elle se situe où...
E(S): à la fin de la lettre/
S5: on la retrouve à la fin de la lettre/d'accord/ que pense Rachid du voyage de son ami/alors, qu'est ce que vous avez compris du texte...avant de répondre à cette question, quelqu'un peut me résumer ce qu'il a compris/ faites-moi un résumé/allez, tu élèves la voix, s'il te plaît/
E7: madame, Rachid, il n'est pas d'accord avec son ami sur les voyages, c'est du gaspillage/
S5: pourquoi il n'est pas d'accord/
E3 : euh... il pense que c'est du gaspillage/
S5: voilà, très bien/ donc pour Rachid voyager à l'étranger c'est du gaspillage, d'accord /son ami devrait rester dans son pays et découvrir sa région/ les régions de son pays, de l'Algérie mieux que de gaspiller son argent en voyageant à l'étranger, d'accord/donc, la deuxième question/ que pense Rachid du voyage de son ami/
E4: il pense que c'est du gaspillage/
S5: oui, voilà/donc, il pense que c'est du gaspillage/ alors, quels sont les lieux cités par Rachid pour justifier son point de vue/ il a cité plusieurs lieux/et vous justifiez/
E1 : la Kabylie/
S5: oui, la Kabylie, quoi encore...
E3: paris/

S5: non, paris c'est la capitale que son ami a visitée/
E8: Bousaada/
E5: Oran/
S5: oui/il a cité plusieurs villes, d'accord/ pourquoi il a cité autant de villes/
E7: pour argumenter/
S5: oui, qu'est ce qu'il argumente/
E1: son point de vue/
S5: voilà, pour inciter son ami à revenir aux sources, découvrir son pays au lieu de voyager partout dans le monde/il argumente, il a choisi de citer plusieurs villes, des villes de l'Algérie pour inciter son ami à voyager/
 quatrième question, à quoi est comparée la Kabylie, quel est l'élément commun à ces deux régions, il a comparé la Kabylie à quoi/
E2: la Normandie/
S5: très bien, on va dire que Rachid a comparé la Kabylie à la Normandie/pourquoi/qu'est-ce qu'ils ont de commun/
E6: les vergers/
S5: oui, les vergers...euh, les vergers c'est des champs où on plante des arbres, on cultive des arbres fruitiers, d'accord/on va dire alors que c'est à cause de ses vergers/ très bien/de quel sentiment parle-t-il dans le dernier paragraphe/lisez bien le dernier paragraphe/
E4: madame, vous avez sauté une question, madame/
S5: ah oui/ qu'a fait Rachid au lieu de visiter l'Europe/
E4: il est resté chez lui/
S5: très bien, il est resté dans sa région, dans son pays, dans sa région natale pour cultiver des fruits / de quel sentiment parle-t-il dans le dernier paragraphe/ lisez bien le dernier paragraphe/ je vous laisse encore deux minutes pour lire le dernier paragraphe/la deuxième partie du dernier paragraphe/lisez-le bien, vous allez m'expliquer de quel sentiment s'agit-il/c'est bon, alors qui peut lire le dernier paragraphe...vas-y, à haute voix, écoutez bien/(
 (lecture du dernier paragraphe par un élève))
 alors de quel sentiment parle-t-il dans le dernier paragraphe/
E1: le partage/
S5: quoi encore, pas que le partage, oui/il parle d'une notion abstraite, d'un sentiment...
E6: du bonheur/
S5: oui, très bien, s'il vous plaît /dans ce dernier paragraphe qu'est-ce que vous avez compris/oui, il parle du bonheur, qu'est ce qu'il dit sur le bonheur/
 ((bruit))
S5: alors s'il vous plaît, qu'est ce qu'il dit/ je ne cherche pas une phrase du texte, dites-moi ce que vous vous avez compris à propos du bonheur/qu'est ce qu'il pense du bonheur/ vous écoutez votre camarade/
E2: il y a des gens satisfaits et...
S5: très bien, donc les uns sont satisfaits de ce qu'ils ont et d'autres non/dans ce texte on a Rachid et son ami, Rachid...
E5: il est satisfait/
S5: très bien, donc Rachid fait partie des gens satisfaits et son ami/
E4: euh... non/
S5: il est insatisfait, insatiable/
E1: il est malheureux/
S5: voilà, il est instable, c'est pour cela qu'il voyage beaucoup/il est tout le temps à la recherche du bonheur, d'accord/ allez, vite vite, recopiez /
 ((bruit))
 ((intervention du maître d'application : on écrit, on ne bavarde pas/c'est pour cela que vous recopiez avec des fautes))
S5: alors, s'il vous plaît, vous avez fini/ alors, on fait un résumé oral, qu'est-ce qu'on peut dire que la lettre contient...
E5: une formule d'appel/

S5: d'abord, la date, le lieu..
E(s): l'émetteur/
S5: formule d'appel /oui, ensuite..
E(s): formule de salutation/
S5: la lettre, elle diffère selon à qui on s'adresse/
E1: récepteur aussi..
S5: oui, très bien il y a toujours un émetteur et un récepteur/l'émetteur
c'est celui qui envoie et le récepteur c'est celui qui reçoit la lettre/ça
pourrait être pour qui...encore
E7: un supérieur/oui..
S5: le directeur par exemple, alors on a deux types de lettres/
est-ce-que si on écrit une lettre à son directeur, on aura la même lettre/
E(S): non/
S5: vous avez vu dans le projet 2 les registres de langue... oui.

Annexe 15.
Synopsis des séances réalisées par les enseignantes stagiaires.

Synopsis de la séance réalisée par S1.

Organisation et Temps	Actions de l'enseignant-stagiaire	Précisions et observations	Actions des élèves	Précisions et observations
Préparation de la séance. [00.07-01.34]	-L'enseignante est debout, derrière le bureau -Elle explique ce qu'est H1N1 (00 :12) Elle demande aux élèves de recopier le tableau	- C'est l'appellation d'un virus	-Au tableau, un élève écrit la date, les informations relatives à la séance (titres du texte, source et page). -Un autre élève s'interroge sur le sens de H1N1 (00 :10) -Les élèves recopient sur leurs cahiers un tableau contenant le titre et la source du texte à lire. (01 :34)	- Madame, qu'est ça veut dire H1 ?
Formulation des hypothèses de sens [02 :04]	-Elle pose une question pour amener les élèves à formuler des hypothèses de sens. (02 : 04) -Elle reformule les réponses des élèves pour qu'elle focalise l'attention des élèves et valide certaines réponses par rapport à d'autres (03 :06)	-D'après les éléments du para texte, de quoi parle le texte ? - C'est un ensemble de consignes ou de conseils qu'on doit suivre pour éviter d'attraper la grippe.	E1 répond. (02 :15-02 :20) E2 : (02 :23) E3 : (02 :41) E4 réplique (02 :47) E5 : (02 :52) E6 : (02 :59)	E1 : comment se protéger d'une maladie. E2 : comment se protéger de la grippe. E3 : comment se protéger la santé. E4 : des conseils. E5 : prendre soin de lui pour éviter les dangers de la grippe. E6 : des différents cas de grippe et comment se protéger d'eux.

Exploitation du texte : lecture silencieuse et repérage du champ lexical de la grippe [03.30-08.17]	-Elle donne une consigne. (03 :20) -Elle ajoute un 'e' qui manque au tableau (04 :14) -Elle rappelle et explique la consigne (04 :28) -Elle efface le tableau pour tracer le tableau récapitulatif de la situation de communication (05 :48) -Elle interroge les élèves. (07 :40) Elle pose une question. (08 :17)	-Lisez le texte silencieusement et soulignez le champ lexical de la grippe. -l'organisation mondiale 'e'. -Vous lisez le texte et vous soulignez les mots, tous les mots, verbes, ou noms ou adjectifs, tous les mots qui se rapportent au nom grippe. -Quels sont les mots que vous avez relevés ? -De quoi parle alors le texte ?	Les élèves lisent le texte et relèvent le champ lexical du mot 'grippe' -E2 répond (07 :42) -E4 ajoute. (07 :52) - E3 propose une autre réponse (08 :05- 08 :17) E2 répond (08 : 23) E5 ajoute (08 :34) E6 (08 :48)	E2 : toussé, éternué, symptômes et pâle. E4 : médecin. E3 : le nez et la bouche, tu tousses, tu éternues, symptômes, pâle, médecin. E2 : pour éviter d'être malade. E5 : le texte donne des conseils pour éviter de tomber malade par la grippe et quoi faire quand on est déjà malade. E6 : de la maladie de la grippe et comment se protéger.
Identification des paramètres de la situation de communication [09.00-11.14]	Pose des questions (09 :00) -L'enseignante ajoute une autre information.	-Qui écrit? -L'auteur c'est quoi ? la source OMS (09 :20) -A qui écrit-il ? (09 :54) -A propos de quoi? (10 :53) -Dans quel but ? (11 :14) -Pour sensibiliser à la protection contre la grippe (11 : 20)	E3 répond (09 :13) E7 (10 :37) E8 (10 : 57) E1 (11 : 18)	E3 : l'auteur. E7 : aux lecteurs. E8 : la grippe H1N1. E1 : pour se protéger contre cette maladie.
Récapitulation	- Elle passe entre les rangs pour vérifier si les élèves recopient le récapitulatif de la situation de communication du texte. (12 :12-12 :15)	-Prenez le tableau (12 :00)	Les élèves recopient le tableau sur leurs cahiers.	
Compréhension	-Elle pose une	-Quels conseils peux-tu	E6 : (14 :34)	-E6 : couvre-toi la

	-Elle récapitule	Il donne des instructions, des conseils pour éviter de tomber malade (19 :30)	E3 (19 :11) E6 (19 :18)	E10 : ne vas pas à l'école et évite les endroits trop fréquentés. E3 : évite les accolades et les embrassades et les poignées de mains. E6 : évite de toucher les yeux, le nez ou la bouche.
Retour aux points de langue (19.43-20.51)	Elle pose la dernière question -Elle demande une justification	Quel est le temps utilisé ? (19 :43) Pourquoi a-t-il utilisé l'impératif ? (20 :05)	E13 (19 :55) E4 répond (20 :00) E4 (20 :14) E8 répond (20 :38) E7 (20 :40) E3 (20 :43) E5 (20 :48) E1 (20 :51)	E13 : [inaudible] E4 : le présent de l'impératif E4 : parce qu'il n'y a pas le sujet et le verbe est... E8 : pour des ordres E7 : des conseils E3 : des recommandations E5 : des prières E1 : un conseil
Synthèse	-Elle récapitule et donne une information -Elle pose une question -Elle demande à l'élève de répondre dans une phrase correcte -Elle écrit le récapitulatif au tableau (23 :02) -Elle passe entre les rangs pour vérifier si les élèves recopient le récapitulatif sur leurs cahiers (27 :03-28 :28)	-Il donne des conseils. Donc, il a employé le présent de l'impératif parce que c'est un texte prescriptif (20.55) -Qu'est ce qu'un texte prescriptif ? (20 :58) -Tu construis une phrase : c'est un texte dans lequel on trouve des règles (21 :12)	E5 répond à la question (21 :00)E3 (21 :10)E1 (21 :34) E2 (21 :42) E7 (22 :00) E6 : (22 :02)	E5 : c'est un texte, il y a des conseils E3 : des règles E1 : c'est un texte qui nous donne des conseils E2 : c'est un texte qui nous présente des précautions E7 : c'est un texte qui nous donne des conseils pour se protéger d'une maladie E6 : c'est un texte qui nous donne des informations et des conseils -Les élèves recopient en même temps que l'enseignante (25 :03)

Application	-Elle fait lire la consigne par un élève.(30 :49) -Elle vérifie la compréhension de la consigne -Elle passe entre les rangs pour corriger le travail des élèves (35 :50) -Elle fait lire quelques travaux des élèves en corrigeant les erreurs commises (37 :58- 43 :11)	-Qu'est ce qu'on vous demande ? -Prenez un bout de papier et écrivez trois lignes, conseils, comme ici sous forme de tirets si vous voulez, à quelqu'un, à un camarade pour lui donner des conseils, pas forcément une maladie (31:00)	E7 : (31 :00) Les élèves rédigent les consignes.(31 :53-37 :00)	E7 : l'élève lit la consigne à haute voix. E7 : on écrit des consignes pour quelqu'un pour éviter un danger
-------------	--	--	---	---

Synopsis de la séance réalisée par S2.

Organisation et Temps	Actions de l'enseignant-stagiaire	Précisions et observations	Actions des élèves	Précisions et observations
Préparation de la séance [00.07-00.22] Eveil de l'intérêt [00.23-02.25]	-Elle fixe du regard un élève pour avoir le silence -Elle pose des questions -Elle corrige un élève qui répond. -Elle demande aux élèves d'ouvrir le livre à la page indiquée.	Qui a d'entre vous des animaux à la maison ?(00.25) Quel genre d'animaux peut-on avoir à la maison ? (00.32) UN lapin, ce n'est pas UNE lapin (01.20) -Prenez le livre à la page 99. (01.50-02.25)	E1 : (00.29) E1 : (00.35) E2 : (00.39) E3 : (00.42) E4 : (00.46) E5 : (00.53) E6 : (00.59) E7: (01.18) -Les élèves ouvrent les livres à la page indiquée	-Les élèves sont assis en rangée par deux sur la même table en face du tableau et écoutent S2. E1 : moi, madame. E1 : l'oiseau E2 : les chats E3 : un chien E4 : le lapin et les oiseaux E5 : l'oiseau, le chien E6 : des hamsters E7: madame, une lapin
Identification du para texte [02.26-05.00]	Elle donne une consigne. -Elle pose des questions	- Vous observer bien le support et vous me dites qu'est-ce que c'est, ce support, sa présentation, alors c'est quoi ? (02.26) -Dans cette image il y a quoi ?	E3:(02.51) E3:(03.02) E5:(03.09)	E3: il y a un texte E3:sous forme de phrases E5: une photo

		(03.19) -Quoi d'autres ? (03.31) -Quelle est la source ? (03.41) -Qui a dit forêt, la source (04.45) -Elle est où la source, elle est en bas du... (03.57) -C'est quoi, où il est l'auteur ? (04.00) -Elle pose d'autres questions -Quoi d'autre (04.10) -Mais en premier, qu'est ce qu'on voit (04.30) - Comment il est écrit ce titre (04.37) - Pourquoi il est écrit en gras ? (04.48) -Pourquoi il est en gras le titre ? (05.00)	E4: (03.22) E7: (03.25) E6: (03.33) E3: (03.42) E4 : (03.46) E(S): (03.57) E3: (04.03) E7: (04.22) S8 : (04.29) E4: (04.34) E(S): (04.45) E5:(04.54) E1: (05.03) E5: (05.08)	E4: un titre E7: un oiseau E6: la source E3: forêt E4: moi E(S):du texte E3:d'après collette E7:on a le genre S8:une légende E4: un titre E(S): en gras E5: parce que c'est le... E1:pour qu'il attire l'attention E5:du lecteur
Formulation des hypothèses de sens. [05.12- 09.01]	-Elle pose une question. -Elle donne la réponse -Elle remet en cause la réponse de l'élève (06.10)	-Vous m'avez dit tout à l'heure que l'image comporte un oiseau, donc le texte portera sur...(05.12) -Qui s'appelle le rossignol (05.29) -Le chant du rossignol, à votre avis, de quoi parle le texte, le thème ? (06.00) -Comment tu as su que c'est une légende, j'ai dit avant de lire le texte, on n'a pas encore lu le texte. hein, de quoi parle le texte ?mais le chant, ça se voit que tu as lu le texte. -D'après la couverture du livre, répète la phrase. (06.40) -Une autre proposition, de quoi parle le texte ? (07.09) -Qui a dit une fable ? qu'est-ce qu'on a dit ce matin, hein, alors de quoi parle le texte, à votre avis. (07.23- 07.31) -Quoi d'autre ?	E3: (05.22) E5: (06.08) E6: (6.24) E9: (06.37) E9: (06.42-06.50) E7: (07.19) E4: (07.37) E6: (07.39) E6: (07.50) E9:(08.04)	E3: un oiseau E5: d'une légende E6: madame d'un oiseau qui est coincé dans les vignes. E9: d'après la couverture du livre E9 : d'après la couverture du livre, en bas, j'ai su que le rossignol était coincé dans les vignes E7: une fable E4:d'un rossignol. E6: madame de son chant E6: de son chant, du chant du rossignol. E9: sa nourriture

		- Quand on lira le texte on le découvrira (08.41) -De quoi parle le texte ? (08.51) - le lieu de quoi ? (09.00)	E1: (08.15) E2:(08.27) Un élève pose une question. (08.38) E10: (08.55) E10:(09.01)	E1:sa vie E2: il chante E4: madame, j'ai une question, c'est quoi la vrille. E10: le lieu E10:du conte
Lecture silencieuse du texte.	-Elle demande aux élèves de lire le texte.	-Vous allez lire le texte silencieusement le comprendre. Allez-y, lisez ! (09.12)		
Identification des paramètres de la situation de communication	-Elle pose des questions	- Identifier l'auteur de ce texte et de quelle œuvre est-il extrait ? (09.24) -D'après collette ou c'est l'auteur, extrait de : les vrilles de la vigne... (09.41) - Les vrilles de la vigne d'après collette c'est comment on appelle ça. ? (09.56) - La source on la trouve... au début... à la fin? (10.04) -Où et quand se passe l'histoire, elle se passe où, et quand? (10.11)	E6: (09.31) E(S): (10 .00) E4:(10.09) E6: (10.24) E10 :(10.39) E5: (10.44) E7 : (10.45)	E6: madame, on va regarder la source de ce texte est d'après collette E(S): la source... E4: on la trouve à la fin d'un texte. E6: madame, elle s'est passée dans... E10: dans une forêt E5: autrefois. E7: dans la nuit.
Compréhension approfondie du texte [10.56-19.05]	-Elle pose des questions	-Le rossignol avait une très jolie voix et chantait à longueur de la journée. Quelle phrase le montre. (10.56) -Qu'est-ce qu'il faisait la nuit (11.34) - A quelle heure le rossignol dormait ? (11.38) - Est-ce qu'il était seul au réveil ? (11.45) - Alors, la nuit un fait étrange se produisit, lequel. Dans la nuit se produisait un fait étrange, lequel ? (12.12) - Mais quel était ce phénomène	E8: (11.07) E2 : (11.36) E2 : (11.42) E4: (11.53) E11: (12.26) E1: (12.46)	E8: il avait un gentil filet de voix et s'en servait avec adresse du matin au soir E2 : il dormait E2 : madame, à 7h00, 7h30. E4: madame, avec des camarades... E11: madame, il dorma debout E1: madame, dans une nuit de printemps, il s'est endormi et quand il s'est réveillé, il s'est trouvé bloqué, madame, coincé dans

	-Elle demande une explication du mot 'vrille -Elle demande aux élèves de relire bien le texte. -Elle explique ce que veut dire les 'vrilles'.	ou ce fait étrange ? (12.37) - Bloqué par quoi ? (12.53) -Qui peut m'expliquer c'est quoi les vrilles ? (12.58) -C'est quoi les vignes (13.08) -Allez le chercher, d'accord, quand vous allez relire le texte, vous allez chercher. (13.52) -Le rossignol était-il vraiment en danger. Est-ce qu'il était en danger ? (14.10) -Pourquoi il n'était pas en danger ? (14.18) -Vous allez relire cette partie, alors, une nuit de printemps... la prochaine fois lisez BIEN le texte (14.44) -Est-ce que le rossignol était en danger, oui ou non ? (15.08) - Pourquoi il était en danger ? (15. 13) -Pourquoi il a cru qu'il allait mourir, pourquoi?(15.28) - Par quoi il était coincé ? (15.41) -Alors c'est quoi les vrilles, les vrilles des vignes (15.45) -Alors la vigne donne quel fruit ? (16.04) -Donc c'est une... (16.09) -Les vrilles c'est quoi ? (15.15) -Ce sont des plantes grimpantes, vous savez les plantes grimpantes quand ils font des racines, ils grimpent, font ça et ça et ça/hein, donc, par exemple le rossignol, il est là et les racines/il était coincé par ces	E1 : (12.54) E4: (13.03) E(s) :(14.12) E9: (14.32) E2 : (15.12) E6 : (15.18) E4: (15.34) E9 : (15.42) E6: (15.53) E4: (16.01) E4: (16.06) E3: (16.10) E1: (16.18)	les vignes. E1: bloqué par des vrilles. E4: c'est les petites feuilles des vignes. E(S) : non, non. E9: madame parce qu'il faisait nuit. E2: oui, madame. E6: madame, parce qu'il a cru qu'il allait mourir. E4: madame, parce que ses ailes étaient coincées. E9 : par les vrilles. E6: c'est des fils, madame. E4: c'est des fils durs madame. E4: c'est le raisin. E3: c'est un arbre E1:c'est les feuilles E2 : quand il avait
--	--	--	--	---

	Elle reformule la réponse à cette question -Elle pose une question -Elle répète la question -Elle reformule	racines, par ces fils. (16.25-16.55) -D'après la légende, aujourd'hui le rossignol chante même la nuit, quelle en est la raison ? (17.07) -Pour qu'il soit... pour qu'il reste... (17.30) -Eveillé et pour qu'il ne dort pas, d'accord, il était vraiment en danger, donc, il ne dort pas, il ne dormait pas, il était en risque, d'accord, donc il a juré de chanter la nuit pour qu'il reste en vie (17.33-17.55) -Quelle est l'expression qui montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant ? (18.02) -Quelle était l'expression qui montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant.(18.34) -Alors dès la nuit suivante il chanta pour se tenir éveillé qu'est-ce qu'il dit, tant que la vigne pousse, pousse, pousse (19.05)	E2 : (17.16-17.28) E(S): (17.32) E5: (18.53) E7: (18.58)	commencé à chanter la nuit, c'est quand il était coincé qu'il a avait juré de chanter la nuit pour rester éveillé jusqu'à la fin de la nuit. E(S): éveillé E5: madame, dès la nuit suivante, il chanta pour se tenir éveillé E7: madame, dès la nuit suivante, le rossignol est pris aux vrilles de la vigne
Identification des points de langue [19.30-21.06]	-Elle pose une question -Elle pose des questions pour rappeler l'emploi de l'impératif. -Elle répond elle-même à la question posée.	-A quel temps sont conjugués les verbes de ce texte ? (19.30) -Pourquoi l'impératif ? (19.42) -A l'imparfait et quoi d'autre ? (20.39) -Qu'est-ce qu'on a dit à propos de l'impératif ? (20.48) -Qu'est-ce qu'il n'a pas l'impératif ?(20.58) -Il n'y a pas le pronom personnel (21.06)	E2: (19.38) E8: (19.52) E3: (20.25) E(S): (20.42) E7: (20.53) E4: (21.03)	E2: l'impératif. E8: l'impératif. E3:le verbe chanter est conjugué à l'imparfait. E(S):madame passé simple. E7: quand on donne un conseil. E4: le sujet.
Synthèse	Elle demande à un élève de résumer le contenu du texte. -Elle demande à E5 de se	-Tu peux résumer, pas résumer, donner ta propre compréhension du texte. (21.22) -Tu peux te mettre ici, allez lève-toi. (22.07)	Un élève donne une information concernant le cours de l'anglais (21.44) E5: (20.17-	E5: madame il y avait un rossignol qui... E5: madame il y avait un rossignol qui ne

	mettre sur l'estrade pour faire face à ses camarades.		23.18)	chantait pas la nuit, euh::: et à la place de chanter ils dormait, euh::: et dès qu'il se réveillait, il restait euh::: il resta avec ses camarades et les autres oiseaux, une nuit de printemps il dorma, il dormait debout, la tête en haut et il dorma debout et une nuit des vignes poussèrent, des vignes dures qui poussent et autour de lui donc il ne pouvait pas s'échapper, il se réveilla et essaya de s'évader mais il n'a pas pu et depuis ce jour il avait juré de chanter la nuit pour se tenir réveillé juste pour attendre que les vignes tombent.
Validation des hypothèses de sens		-Nous allons voir maintenant vos propositions : (23.45) -Le rossignol coincé dans les vignes, on l'a prend ? (23.51) -Le rossignol ? (23.56) -Du chant du rossignol ?(24.02) -Sa nourriture ? (24.05) -Sa vie ? (24.12) -Il chante (24.30)	E(S): (23.54) E(S): (23.58) E(S): (24.04) E(S): (24.09) E(S): (24.26) E(S): (24.35)	E(S): oui madame. E(S):oui, oui, non, madame. E(S):oui E(S): oui, non !! E(S): oui E(S): oui madame.
Trace écrite	Elle demande aux élèves d'écrire sur le cahier le tableau récapitulatif de la situation de communication du texte.	Ouvrez les cahiers, écrivez la date, réécrivez la date, pas celle de ce matin, c'est une nouvelle leçon. (24.44)		

Retour sur les paramètres de la situation de communication	Elle demande aux élèves d'écrire -Elle adresse une remarque à un élève qui recopie le tableau sur son cahier en chantant -Elle passe entre les rangs pour vérifier si les élèves écrivent (29.40)	Où se passe l'action, où se passe l'histoire ? (26.27) -Quand ? (26.39) -De quoi parle le texte ? (27.03) -Qu'est-ce qu'il avait ce rossignol ? (27.12) -Vous écrivez et ne parlez pas et je vais vérifier (28.30) Apparemment, il y a un rossignol à la classe et je ne sais pas (29.13)	E7: (26.32) E9: (26.42) E(S): (27.07) E10: (27.14)	E7: dans la forêt. E9: autrefois, dans une nuit. E(S):un rossignol, d'un rossignol. E10: il était coincé dans les vignes. Rires.
--	--	---	--	---

Synopsis de la séance réalisée par S3.

Organisation et Temps	Actions de l'enseignant-stagiaire	Précisions et observations	Actions des élèves	Précisions et observations
Préparation de la séance. [00.07-00.42]	-Le livre entre les mains, l'enseignante fait des va et vient sur l'estrade. Elle demande aux élèves d'ouvrir le livre à la page : 146		-Assis en rangée par deux sur la même table, les élèves sont en face du tableau et écoutent S3.	
Repérage de l'image du texte [00.42- 05.05]	- Elle pose des questions pour le repérage des éléments du para texte. -Elle demande aux élèves de	-Dans la page 146, quel est le titre du texte ? -Où avons-nous tiré ce texte (00.13) -Observez le texte, combien y a t-il de paragraphes ? (01.51) -Est ce que vous savez déjà comment on diffère les paragraphes ? (01.58) -Comment appelle-t-on cet espace ? (02.35) -Combien y a-t-il de paragraphes dans ce texte ? (02.41) -Lis-moi les débuts de ces paragraphes. (02.51)	E1 : (01.00) E2 : (01.33) E3 : (02.00) E4 : (02.02) E5: (02.20) E6 : (02.39) E5: (02.46) E5: (02.54) E5: (02.56)	E1 : Tighilt la chaussure de la mariée E2 : d'après Omar Challahl, la wilaya de Bordj Bouaariridj. E3: cinq. E4: six E5: madame, il y a quatre, cinq, quatre paragraphes car il y a un espace E6 : les alinéas E5: six paragraphes E5: il était une fois, E5 : à la nuit tombée

	délimiter les paragraphes.		E5 :(03.02) E5 :(03.05) E5 :(03.08) E5 :(03.11)	E5: au petit matin E5: un déluge E5: ce jour là E5: au fond de la forêt.
	-Elle demande aux élèves de décrire l'image qui accompagne le texte.	-Qui peut me décrire, qu'est ce qu'il y a sur cette illustration? (03.44) -Qu'est ce que tu as vu ?	E4: (03.53-04.04) E1: (04.16) E2: (04.32) E7 : (04 .53)	E4: madame, je vois une maison, des avions, des bombes E1: des avions qui lâchent des missiles et une ville en feu, des arbres et une chaussure E2: des maisons, des avions, des chaussures E7 : un village plein de feu, et des enfants qui lancent des missiles et une chaussure
Formulation des hypothèses de sens [05.07- 06.54]	-Elle pose une question. -Elle repose la même question	-Selon vous, d'après le titre, la source et l'image, de quoi va-t-on parlé dans le texte ? (05.08-05.45) -Encore, de quoi va-t-on parler ? (06.30)	E1: (05.56) E5: (06.07) E3: (06.33) E8: (06.40) E9 :(06.42)	E1: le mariage E5: une chaussure perdue. E3:la guerre E8: un village, un petit village E9: un petit village qui est en feu
Lecture silencieuse du texte [06.55-14.14]	-Elle donne une consigne	-Vous allez lire le texte silencieusement et vous allez souligner les dates, les lieux et les personnages. (06.55-07.20)		Les élèves lisent le texte et soulignent au crayon les dates, lieux et personnages.
Vérification des hypothèses de sens [14.15- 15.30]	Elle vérifie avec les élèves les hypothèses de sens	-Quand vous avez lu le texte, est ce qu'on parle du mariage ? (14.15) - Est ce qu'on parle d'une chaussure perdue ? (14.25) - Est ce qu'on parle de la guerre ? (14.40) - Est ce qu'on parle d'un petit village en feu ? pourquoi ? (14.58)	E(S): (14.20) E(S): (14.28) E(S): (14.43) E2: (15.03)	E(S): non E(S): non E(S):oui, non E2: parce que le village a été attaqué par des soldats et des militaires
Compréhension approfondie du texte [15.31- 39.38]	Elle pose une série de questions pour vérifier la compréhension globale du texte.	-Est ce qu'il s'agit d'une célébration d'une fête de mariage ? (15.34) -Quels sont les personnages principaux cités dans le texte	E5 : (16.04) E2 : (17.02)	E5: non, il ne s'agit pas d'une célébration d'une fête de mariage parce qu'on parle de la guerre entre les moudjahidines et l'ennemi E2: la mariée

		(16.35- 17.00) - Est ce que la mariée est un personnage principal (17.05) - Alors, les personnages principaux (17.36) - Est ce qu'ils ont participé à la guerre ou ils étaient au mariage ? (18.02) -Donc, c'est des personnages secondaires. (19.36) - Que s'est il passé dans cette date ? (20.20 – 20.45) - Qui a causé ce massacre ? (21.10) - Il y a eu un combat, des attaques entre qui ? (21.38) - C'est qui les ennemis (21.48) - On avait dit le 08 juin, qui peut me dire ce qu'on avait dit, que s'es-t il passé à cette date ? (22.12- 22.37) - Avant la guerre, avant que les soldats ne viennent, il y avait quoi ?(23.08 -23.40) -Où se déroulait l'événement ? (23.46) - Comment les moudjahidines ont été accueillis par les villageois ? (24.32) - Qui a accompagné les moudjahidines ? (26.22) -Par quel événement la fête est-elle interrompue ? (26.57-27.29)	E(S) : (17.10) E7: (17.38) E1: (17.52) E(s): (18.14) E9: (18.42) E4: (19 .04) E7: (19.24) E3: (19.26) E4: (19.45) E1 : (19.50) E10: (19.58) E7 : (20.50) E10 :(21.27) E4 : (21.41) E(S): (21.52) E3: (22.38) E4 : (22.41) E3: (22.54) E8: (23.42) E5 : (24.13) E7 : (25.33) E9 : (25.44) E2 : (25.58) E10: (26.42) E8: (28.03) E4: (28.15)	E(S): non E7: le groupe de moudjahiddines E1: les habitants du village E(s): ils étaient au mariage E9: madame, il y a les traîtres. E4: les conducteurs des avions E7: les combattants E3:l'armée de libération E4: les villageois E1: la mariée E10: les guetteurs E7 : les habitants du village périssent des bombes du colonialisme. E10: parce que XXX lancer des bombes E4 : entre l'armée ennemie et les moudjahiddines E(S): c'est les français E3: il y a eu une fête E4: un accrochage E3:les français ont attaqué les moudjahidines E8: un mariage E5 :dans la commune de Tighintassa , la wilaya de Bordj Bouariridj E7: ils étaient accueillis chaleureusement E9: comme des héros E2: les youyous des femmes et les sons des tambourins E10: le commissaire E8: le mariage a été interrompu par, il y avait un bombardement de l'armée E4:le mariage a été interrompu parce que les soldats de l'armée ennemis avançaient à pas
--	--	--	--	---

			E11: (28.35)	feutrés E11: madame, le mariage a été interrompu, un accrochage qui a été causé par les soldats de l'armée ennemie
		- Comment réagissent les moudjahidines ? (28.50)	E5: (29.34)	E5: ils se sont éparpillés
		- Quelle est la phrase qui le montre, ils se sont éparpillés, dans le texte relève-moi la phrase. (29.46)	E5: (29.50)	E5: les combattants se sont éparpillés à travers le maquis
		-Comment les soldats ennemis ont-ils envahi le village ? (30.05-30.45)	E5: (31.02)	E5: les soldats de l'armée ennemie avançaient à pas feutrés
		- Qu'est ça veut dire, à pas feutrés ? (31.17)	E1: (31.29)	E1: très doucement, sans faire de bruit
	- Elle explique le sens du mot 'feutrés'.	- On dit, à pas feutrés, comme un feutre parce que c'est pointu, quand on marche sur la pointe des pieds. (31.33- 31.40)		
	-Elle donne une consigne.	- Cherchez dans le texte le passage qui décrit en détail le combat entre les soldats et les ennemis (31.43- 33.02)	E2: (33.09)	E2: un déluge de fer et de feu, les avions lâchaient des bombes avec précision, personne n'était épargné, ni les bêtes ni les plantes
	- Elle explique le sens du mot 'déluge'.	-Un déluge de fer et de feu, d'un seul coup, un déluge, comme un tsunami de feu et de fer ont... emporté/ on parle de déluge quand une chose vient d'un seul coup et à grande quantité comme un tsunami/d'accord, donc, on dit que le massacre a causé plusieurs victimes (33.29-33.52)		
		-Combien de victimes, le combat a causé ? (34.03)	E3: (34.35)	E3: le combat a causé 174 victimes
		-Parmi ces 174 victimes quelles sont les victimes qui ont été touchées ?(34.55)	E8 : (35.13) E4: (35.29)	E8 : les enfants et les femmes E4: la plupart des victimes était des enfants et des femmes.
		-Où a-t-on retrouvé la chaussure ? (35.45)	E4: (36.24)	E4: on l'a trouvée la chaussure devant la mariée
		-Pourquoi on a mit, comme titre, la chaussure de la mariée et non pas le combat des moudjahidine et les	E3: (37.15-37.42)	E3: car ce jour, la guerre était pendant longtemps déclarée et ce jour là,

	- Elle récapitule.	soldats ? (36.35-37.08) -On avait dit qu'il s'agissait d'un événement très heureux, c'était le mariage, c'est la joie, c'est le bonheur et puis d'un seul coup la guerre éclate, donc, c'est pour témoigner un peu de la tristesse, du bonheur d'un seul coup on a eu la guerre, d'accord/cette chaussure était le témoin du massacre, de la terreur. (38.29-39.00) - Mais c'est surtout, quand on voit la chaussure de la mariée, on se rappelle du massacre et de la terreur. (39.25-39.38)	E4: (37.52) E9: (38.07) E6: (39.07)	madame, XXX une célébration d'une nouvelle mariée qui XXX la mariée se marie le jour même de la fête E4: parce que, dans le titre, si on avait dit que c'était directement la guerre, on va donner l'envie de lire E9: parce que XXX, c'est la seule chose qui reste E6: pour illustrer euh::: la vie des algériens pendant la guerre, ils étaient [inaudible]
Identification des points de langue [39.40 - 45.20]	-Elle donne une consigne.	- Relevez-moi un verbe, deux verbes, trois verbes qui sont cités dans le texte. (39.40) - Ils sont conjugués à quel temps (39.54) - Encore un autre verbe (40.03) -La plupart des verbes, à quel temps ils sont conjugués ? (40.22-40.35) - Est ce qu'il y a que l'imparfait dans le texte (40.54)	E(s): (39.47) E(s): (39.55) E7: (40.15) E(s): (40.38) E1: (40.47) E6: (40.58)	E(s): était, recevait, trouvait E(S): à l'imparfait E7: descendit, E(s):à l'imparfait E1:les verbes du texte sont conjugués à l'imparfait E6: le passé simple
	-Elle pose une question pour revoir les valeurs des temps.	- Quand est ce qu'on emploie ces temps, l'imparfait et le passé simple. (41.11)	E3: (41.30) E4: (42.04)	E3: madame, c'est des temps du récit E4: madame, quand on emploie l'imparfait, le plus que parfait et le passé simple, c'est pour raconter des faits qui se sont déroulés dans un endroit E3: madame, lorsque les actions prolongent dans le temps et...
	-Elle récapitule les valeurs des temps du passé : imparfait/passé simple.	- Tout à l'heure j'ai dit que c'est pour les actions brèves, l'imparfait, est ce c'est pour les actions brèves. Le passé simple c'est pour les actions brèves, les actions courtes et l'imparfait pour les actions longues (42.37-42.52)	E3: (42.27)	
	Elle demande aux élèves de relever le champ lexical du --mot 'guerre'	-Relève les mots et les expressions qui renvoient à la guerre (42.56)	E2: (43.19) E8: (43.21) E7: (43.24) E5: (43.25) E12: (43.28) E4: (43.29)	E2: ennemi E8: accrochage E7: les moudjahidines E5: soldats E12: horreur E4: armée

			E9: (43.32) E10: (43.34) E6: (43.43) E11: (43.45)	E9: libération E10: les avions lâchaient leurs bombes E6: péril E11: un déluge de fer et de feu
	Elle vérifie les connaissances des élèves par rapport à la famille de mot	-Vous allez me donner deux mots de la même famille que 'libération' (43.50) - Est ce que vous savez qu'est ce que ça veut dire les mots de la même famille. (43.55) - Non, le même radical, c'est par rapport surtout à la formation et non pas au sens (44.26) - Comment on forme des mots de la même famille, qu'est ce qu'on ajoute. Alors vous de donnez, libération (44.52)	E8 : (44.12) -E6 corrige son camarade (44.22) E(s): (44.53) E(s): (45.04-45.20)	E8: c'est des mots qui ont le même radical et le même sens E6: madame, ce n'est pas le même sens E(s): des suffixes E(s): liberté, libérer
Repérage de la structure du récit [45.24-48.20]		- On vous demande de retrouver la structure d'un récit. Jusque là on a vu le fait divers, est ce que c'est la même structure ? Quelle est la différence ? (45.24) -Et qu'est ce qu'on a dans un récit ? (44.50) -Ici, on vous a donné trois propositions, alors, la première, massacre d'un villageois de Tighilt par des soldats français, ça c'est la première, la chaussure de la mariée est témoin du massacre, la troisième c'est la célébration d'un mariage dans un village à Bordj Bouariridj, selon vous, allez classer ces trois propositions dans la situation qui convient, dans la situation initiale, il y avait quoi, dans le déroulement des événements, il y avait quoi et dans la situation finale, il y avait quoi généralement, dans la situation initiale. (46.10-47.14) -Vous allez me classez ces trois actions dans les situations qu'il faut.	E4 : (45.44) E4 : (46.00)	E4 : le fait divers s'écrit en colonnes et le récit en paragraphes E4 : une situation initiale, le déroulement des actions E6: célébration d'un mariage dans un village à Bordj Bouariridj E5: un massacre d'un villageois de tighilt par

		signature(06.48)		
Identification des paramètres de la situation de communication [06.58-07.34]	Elle pose une question, puis elle enchaîne avec des affirmations que les élèves doivent compléter. -Elle donne elle-même l'information qu'elle recherchait.	-Qui parle dans ce texte ? (06.58) - C'est Rachid, celui qui envoie est un... (07.03) - A son... (07.10) - A son ami, qui est... (07.16) - Celui qui reçoit le message (07.20) - On peut les appeler aussi, le destinataire... (07.24) - qui s'adresse à son... (07.30)	E4: (07.00) E7: (07.06) E3: (07.12) E4 : (07.17) E3: (07.22) E6: (07.27) E5: (07.34)	E4: Rachid E7: l'expéditeur E3: à son ami E4: le récepteur E3: le receveur E6: destinataire E5 : destinataire
Identification des points de langue [08.20- 10.13]	- Elle schématise la lettre au tableau (09.26-09.48)	- Cet émetteur s'adresse à son ami en utilisant quel pronom? (08.20) -Non, le pronom personnel (08.31) - Il a employé le vous, le nous. En s'adressant à son ami, qu'est-ce qu'il a employé ? (08.37) - Donc, il le tutoie, pourquoi il le tutoie (08.50) - Et si on s'adresse à une personne âgée (08.56) -Et pourquoi (09.02) - Combien de paragraphes il y a t'il dans le corps de la lettre ? (09.52) - Et cette lettre, elle est écrite comment en gras, en italique (10.08)	E2 : (08.27) E1: (08.33) E6: (08.44) E5: (08.53) E4 : (08.58) E7 : (09.04) E3 : (09.06) E3: (09.56) E4: (10.13)	E2 : cher ami E1: il E6: le tu, il l'a tutoyé E5: c'est son ami E4: on la vouvoie E7 : par politesse E3 : pour le respecter E3: trois E4: en italique
Compréhension approfondie de la lettre [10.24-12.26]	-Elle pose une question	- Quel est le thème de cette lettre ?(10.24) -Que pense t-il du voyage ? (11.05) - Qu'est ce qui prouve qu'il veut visiter, d'après le texte ? (11.13) -Celui qui partage ce qu'il a... (11.37) -On a comparé la Kabylie à une autre région, laquelle ? (11.51) -Où se trouve la Normandie, en France, c'est une ville, une campagne... (11.58)	E2 : (10.28) E5: (10.39) E5: (11.08) E7: (11.20) E5: (11.39) E5: (11.54) E5: (12.15)	E2: le voyage E5:les vacances, le voyage E5: du gaspillage E7: celui qui partage XXX E5: généreux E5: à la Normandie E5: une campagne

		contraire. (19.02)	E1 : (19.04)	
Synthèse [19.20-24.45]	Pose une question Elle adresse des remarques pour les élèves perturbateurs. (21.59) -Par défaut de poser des questions, elle demande aux élèves de compléter ses phrases.	-Qui peut me dire qu'est ce qu'une lettre ? (19.20) - Un texte oui, oralisé ou écrit ? (19.35) - Quelle est sa visée? (19,42) -Quelles sont ses composantes ? (20.08) - Nous avons le lieu, la date... (20.39) - La formule d'appel ? (22.52) -Si on s'adresse au directeur ? (22.59) -Et à ses parents ? (23.05) - La formule de politesse ? (23.17) - Et la signature c'est... (23.30) - Qui est aussi un... (23.36) - Qu'est ce qu'un émetteur ? (23.46) - Et le récepteur c'est celui qui... (23.50) - Et qu'est ce qu'il lui envoie (23.53) - La lettre est un texte, ce texte, est ce qu'il est écrit ou oralisé ? (24.28) -Ecrit à visée... (24.38) - L'émetteur essaye de... (24.42)	E7: (19.34) E: (19.38) E(S): (19.39) E5 : (20.23) E(S): (22.53) E5:(23.03) E(S):(23.07) E5: (23.22) E4: (23.33) E6: (23.40) E5: (23.42) E5: (23.48) E5: (23.52) E3: (23.58) E2: (23.49) E(S): (24.35) E(S): (24.39) E5: (24.45)	E7:un texte E: démoralisé E(S): écrit Pas de réponse E5: formule d'appel, le corps de la lettre, formule de politesse et signature E(S): cher ami, cher ami E(S) : monsieur le directeur E(S) : chers parents E5: amicalement E4: Rachid E6:un émetteur E5:un destinataire, un expéditeur E5:celui qui envoie la lettre E5: reçoit la lettre E3: une lettre E2: un message, un code. E(S): écrit E(S): argumentative E5: de convaincre son récepteur
Retour sur les points de langue [24.46-25.40]		- L'inciter à faire quelque chose en utilisant quel temps ? (24.46) -L'émetteur s'adresse à... (25.09) - Si on s'adresse à une personne âgée (25.28) - Et si c'est un ami... (25.38)	E(S): (24.51) E5: (25.10) E4: (25.35) E5 : (25.40)	E(S): passé simple E5: à son récepteur E4: on la vouvoie E5: on le tutoie

Trace écrite [25.56-31.15]	Donne une consigne aux élèves - En reportant sur le tableau le récapitulatif, elle pose des questions aux élèves pour lui faire rappeler la structure de la lettre.	-Vous allez écrire avec moi et je vais passer voir. - Qu'est ce qu'une lettre, rappelez-moi (26.28) -C'est un texte, il est comment ? (26.41) -Le type... ? (26.48) -L'émetteur veut quoi, cherche à quoi ? (27.05) -Qu'est ce qu'un émetteur ? (27.19) -L'émetteur cherche à quoi, à convaincre, à convaincre qui... (27.35) -Le destinataire ou... ? (27.48) -Quelles sont les composantes de la lettre (30.10) -Est-ce qu'il vous est arrivé une fois d'écrire une lettre à un ami (31.04) -Et comment vous communiquez entre vous (31.15)	E5: (26.32) E4: (26.42) E(S): (26.52) E4: (27.10) E4: (27.21) E(S): (27.41) E4: (27.54) E(s): (30.14) E3: (31. 20) E(S): (30.08)	E5: message, un texte E4: écrit E(S): argumentatif E4: convaincre, incite E4: celui qui envoie la lettre E(S): le destinataire, le récepteur E4: le récepteur E(s): lieu, date, E3: le lieu, la date, la formule de politesse... E(S): non Pas de réponse.
Lecture magistrale du texte par les élèves [32.23-35.03] [35.05-37.20]	Elle demande à un élève, puis à un autre de lire la lettre.		Un élève lit le texte dans le bruit.	
Retour à la compréhension approfondie du texte[37.24 - 38.26]	Elle pose une question Elle répète la même question	-Quand l'émetteur a dit, 'cela s'appelle du gaspillage', il voulait dire quoi ? (37.24) -les autres, 'cela s'appelle du gaspillage' (37.42)	E4: (37.29) E5: (37.32) E5: (37.40) E1: (37.51) E5: (37.54) E3 : (38.26)	E4: il a gaspillé son argent E5: madame, ça sert à rien d'aller ailleurs pour XXX E5: parce que madame, il aimerait bien visiter E1: sans dépenser son argent E5: madame, il aimerait bien visiter les lieux de l'Algérie sans aller XXX E3: il a jeté son argent par la fenêtre
Lecture magistrale du texte [39.00-40.39]	Elle demande à une autre lecture de la lettre.			Assis, les élèves suivent la lecture de leurs camarades.
Retour sur la compréhension du texte [40.45-41.39]		-Ici on compare 'Boussaâda' à 'paris' (40.45) - Paris c'est la ville et Normandie c'est la campagne, et Boussaâda		Bruit. Pas de réponse

		c'est quoi, (41.39)		
Retour à la lecture magistrale de la lettre [42.00-46.02]	Lecture du texte par un autre élève			Pendant que l'élève lit le texte, les autres font du bruit
Retour sur la compréhension du texte [46.02-47.13]		-Quels sont les lieux cités par l'émetteur dans ce texte, justifiez votre réponse. (46.02)	E5: (46.30) E2: (46.38) E5: (46.39) E1: (46.57) E6: (47.00) E2 : (47.03) E5 : (47.05) E4: (47.13)	E5: Boussaâda E2: Oran E5: Berlin E1: Kabylie E6: Londres E2: Timgad, E5 : Tlemcen, Oran E4: Hammam Bouhnaifia
Retour à la lecture magistrale de la lettre [47.45-49.28] [49.38-52.48]	Pour meubler le temps qui reste, elle demande d'autres lectures.			Deux élèves lisent la lettre l'un après l'autre pendant que le reste du groupe chahute.

Synopsis de la séance réalisée par S5.

Organisation et temps	Actions de l'enseignant-stagiaire	Précisions et observations	Actions des élèves	PrécisionS et observations
Repérage de l'image du texte [00.08-05.30]	-Elle pose des questions -Elle demande un rappel de la séance de l'oral -Elle demande les élèves à répondre aux questions du manuels	-Vous avez vu le texte, vous l'avez observé. Qu'est-ce qu'il a de particulier, ce texte ? vous avez l'habitude de voir ce texte ? (00.22) -Qui peut me rappeler ce qu'on a fait à l'oral ? (00.31) -Elle est caractérisée par quoi la lettre ? (00.48) -Formule de salutation, ça vient où, à la fin de la lettre ? (01.05) -Maintenant répondez aux deux questions, allez -y ! (01.12-02.35) - De quel genre de texte s'agit-il ? (02.36) -Comment remarques-tu que c'est une lettre ? (02.53) - Quelle est la formule d'appel de cette lettre(03.19) - La formule d'appel après...(03.40) -Donc, ce texte est une... (04.06) -D'où est extraite cette lettre, la source ? (04.27) - Dont l'auteur est ...(04.53)	E(s): (00.24) E(s): (00.42) E1: (00.52) E2 : (00.57) E3: (01.01) E4 : (02.43) E5: (02.55) E6: (03.05) E7: (03.27) E5: (03.42) E1: (04.10) E3 : (04.37)	E(s): non E(s): la lettre E1: il y a la date E2: une signature E3: formule de salutation E4 : d'une lettre E5: il y a une date E6: aussi la formule d'appel E7: cher ami E5: salutations E1: lettre E3 : 'nouvelles de mon jardin' E3: Ziani Rabia

			E3 : (04.58)	
Lecture silencieuse de la lettre [05.30-08.52]	-Elle demande aux élèves de recopier les informations sur leurs cahiers et de faire une lecture silencieuse et répondre aux questions de la rubriques 'je lis pour comprendre'	-Prenez la correction sur le cahier, après, vous faites une lecture silencieuse et répondez aux quatre questions 'je lis pour comprendre' (05.23)		Les élèves lisent le texte
Lecture magistrale de la lettre par les élèves [09.00-09.49] [09.55-10.45] [10.46-11.50]				Les élèves choisissent une lecture à haute voix lisent le texte
Identification de la situation de communication [11.52-13.30]		-Quel est l'émetteur de cette lettre (11.52) -C'est qui l'émetteur...(12.06) - Il écrit à qui ? (13.09) - Quand et où ?(13.25)	E2: (12.02) E2: (12.07) E(s): (13.12) E6: (13.30)	E2: l'émetteur c'est Rachid E2: c'est celui qui envoie la lettre E(s): à son ami E6: à Beni Allal, le 15 septembre 1971
Compréhension approfondie de la lettre [14.10-25.59]		- Combien le corps de la lettre contient-il de paragraphes ? (14.10) - Quel est le thème de cette lettre, on parle de quoi dans la lettre (15.00) - Comment tu as compris que ça parle de voyage ? (15.20) - Pourquoi l'émetteur emploie-t-il le tutoiement ? (16.00) - Quand on parle à son ami ce n'est pas la même chose, comme par exemple, à son directeur, d'accord ? à une administration, quelqu'un qui est supérieur ? donc, le registre qu'il a utilisé c'est le familier (16.10- 17.18) - La formule d'appel (19.31) -Elle se situe où ? (19.40) - La formule de politesse (19.59) - Elle se situe où ? (20.25)	E4: (14.18) E6: (15.05) E4: (15.22) E7: (16.05) E(s): (19.34) E4: (19.45) E8: (20.20) E(S): (20.28)	E4: 3 paragraphes E6: le voyage E4 : parce qu'il a visité plusieurs pays. E7: parce qu'il parle à son ami E(s): cher ami E4: au début de la lettre E8: amicalement E(S): à la fin de la

		- Que pense Rachid du voyage de son ami, alors, qu'est ce que vous avez compris du texte...avant de répondre à cette question, quelqu'un peut me résumer ce qu'il a compris, faites-moi un résumé (20.45) - Pourquoi il n'est pas d'accord (21.15) -pour Rachid voyager à l'étranger c'est du gaspillage, d'accord, son ami devrait rester dans son pays et découvrir sa région, les régions de son pays, de l'Algérie mieux que de gaspiller son argent en voyageant à l'étranger (21.36-21.54) - Quels sont les lieux cités par Rachid pour justifier son point de vue ? (22.51) - Pourquoi il a cité autant de villes ? (23.32) - Qu'est ce qu'il argumente ? (23.38) -Pour inciter son ami à revenir aux sources, découvrir son pays au lieu de voyager partout dans le monde, il argumente, il a choisi de citer plusieurs villes, de l'Algérie pour inciter son ami à voyager (23.44-24.05) - A quoi est comparée la Kabylie, quel est l'élément commun à ces deux régions (24.12) -Pourquoi ? qu'est-ce qu'ils ont de commun (24.55) - Les vergers c'est des champs où on plante des arbres, on cultive des arbres fruitiers (25.05) - Qu'a fait Rachid au lieu de visiter l'Europe (25.38) -Il est resté dans sa région, dans son pays, dans sa région natale pour cultiver des fruits (25.45)	E7: (21.02) E4: (22.03) E1 : (23.10) E3: (23.13) E8: (22.20) E5: (22.27) E4 : (22.25) E8 : (23.27) E7: (23.36) E1: (23.41) E2: (24.25) E6: (24.58) E4: (25.42)	lettre E7: madame, Rachid, il n'est pas d'accord avec son ami sur les voyages, c'est du gaspillage E4: il pense que c'est du gaspillage E1 : la Kabylie E3: Paris E8: Boussaâda E5: Oran E4 : Beni Allal E8 : Timgad E7: pour argumenter E1: son point de vue E2: la Normandie E6: les vergers E4: il est resté chez lui
--	--	--	---	---

Lecture silencieuse du dernier paragraphe (26.16-27.43)		De quel sentiment parle-t-il dans le dernier paragraphe, lisez bien le dernier paragraphe (25.59)		Les élèves lisent le paragraphe indiqué par S5
Lecture magistrale du texte par un élève [27.52-28.52]		-Alors qui peut lire le dernier paragraphe... vas-y, à haute voix, écoutez bien		L'élève désigné lit à haute voix le texte.
Retour à la compréhension approfondie de la lettre. [28.56-31.56]		-Alors de quel sentiment on parle dans le dernier paragraphe ? (28.56) - Il parle du bonheur, qu'est ce qu'il dit sur le bonheur (29.12) - Dites-moi ce que vous, vous avez compris à propos du bonheur, qu'est ce qu'il pense du bonheur (30.17) - Les uns sont satisfaits de ce qu'ils ont et d'autres non, dans ce texte on a Rachid et son ami, Rachid fait partie des gens satisfaits et son ami, il est insatisfait, insatiable. Il est instable, c'est pour cela qu'il voyage beaucoup/il est tout le temps à la recherche du bonheur (31.50-32.12)	E1: (29.02) E6: (29.08) E2: (31.24) E5: (31.52) E1: (31.56)	E1: le partage E6: du bonheur E2: il y a des gens satisfaits et... E5: il est satisfait E1: il est malheureux
Trace écrite [32.27-38.52]	-Elle demande aux élèves de prendre notes	-Vite vite, recopiez.		Les élèves recopient le récapitulatif sur les cahiers
Synthèse [39.12-40.27]		-On fait un résumé oral, qu'est-ce qu'on peut dire, que la lettre contient... (39.12) -L'émetteur c'est celui qui envoie et le récepteur c'est celui qui reçoit la lettre/ça pourrait être pour qui... (39.58) -Le directeur par exemple, alors on a deux types de lettres (40.12) -Est-ce-que si on écrit une lettre à son directeur, on aura la même lettre (40.16)	E5: (39.18) E(s):(39.27) E(s): (39.35) E1: (39.54) E3 : (40.02) E7: (40.02) E(S):(40.18)	E5: une formule d'appel E(s): l'émetteur E(s): formule de salutation E1: récepteur aussi... E3 : un ami E7: un supérieur E(S): non.

Annexe16.
Grilles d'analyse de la topogénèse.

Le cas de S1.

Situation chronologique de l'action didactique (Minute)	Position de S1	Mouvements	Actions des élèves
[00.07- 00.12] 00.05	Haute	Statique. Elle répond à une question posée par un élève qui n'a pas compris la signification de H1N1.	Au tableau, un élève écrit les informations relatives à la séance, les autres sont assis en rangée par deux sur la même table.
[01.22- 01.30] 00.08	Haute	Statique. S1 rectifie l'orthographe d'un mot écrit au tableau	Les élèves recopient les informations sur leurs cahiers
[01.33- 03.33] 02.00	Haute	Statique. Elle pose les questions	Les élèves répondent aux questions posées par S1.
[03.33- 04.21] 00.48	Haute	Statique. Elle se déplace au fond de la classe où se trouve le maître de stage.	
[04.21-05.45] 01.24	Moyenne	Dynamique. Elle demande aux élèves de lire le texte et de repérer le champ lexical du mot 'grippe'	Les élèves lisent silencieusement le texte.
[05.45-07.26] 01.41	Haute	Statique. Elle efface le tableau pour tracer un autre tableau représentatif des paramètres de la situation de communication.	
[07.26- 12.12] 04.46	Moyenne	Dynamique. Elle accompagne les élèves qui passent l'un après l'autre pour remplir le tableau représentatif des paramètres de la situation de communication.	Les élèves à tour de rôle passent au tableau pour écrire leurs réponses aux questions de S1
[12.12-12.30] 00.18	Haute	Statique. Elle vérifie si les élèves recopient le tableau sur leurs cahiers.	Les élèves recopient les informations sur leurs cahiers
[12.30-13.52] 01.22	Haute	Statique. Derrière le bureau, elle fait face aux élèves et elle attend qu'ils terminent de recopier le tableau ;	
[13.52-14.18] 00.26	Haute	Statique. Elle se dirige vers la porte pour signaler les absences à la surveillante et passe entre les rangées pour vérifier si les élèves recopient le tableau	
[14.18- 20.53] 06.35	Haute	Statique. S1 pose les questions pour l'exploitation du texte.	Les élèves demandent la parole pour répondre aux questions posées.
[20.53-21.03] 00.10	Haute	Statique. S1 continue à poser les questions pour l'exploitation du texte	
[21.03-21.10] 00.07	Haute	Dynamique. Elle écrit au tableau le mot 'prescriptif' et demande aux élèves le sens de ce mot.	

[21.10-22.28] 01.18	Haute	Dynamique. S1 interroge les élèves sur le contenu du texte.	
[22.28-28.30] 06.02	Haute	Statique. Au tableau, elle écrit la définition du texte 'prescriptif' et passe entre les rangées pour vérifier si les élèves recopient le tableau sur leurs cahiers.	Les élèves recopient le contenu sur leurs cahiers
[28.30- 31.49] 03.19	Moyenne	Statique. Elle attend que les élèves recopient le contenu puis elle demande à un élève de lire et d'expliquer la consigne d'un exercice de production. Elle réexplique aux élèves ce qu'il faut faire.	Un élève lit la consigne et l'explique à ses camarades
[31.49 -35.49] 04.00	Basse	Dynamique. Elle accorde un temps de réflexion aux élèves pour qu'ils rédigent trois conseils à un camarade afin d'éviter un danger quelconque.	Les élèves répondent par écrit à la consigne donnée.
[35.49-37.58] 02.09	Haute	Statique. Elle corrige les travaux des élèves en passant entre les rangs	
[37.58-43.11] 05.13	Haute	Dynamique. Elle demande à quelques élèves de lire leurs travaux.	Les élèves écoutent les productions de leurs camarades.
Cumul du temps des positions et mouvements en pourcentage.	Haute	Moyenne	Basse
	27.22 soit 63.14%	09.29 soit 21.54%	04.00 soit 09.27%
	Statique	Dynamique	
	34.13 soit 79.16%	16.48 soit 38.22%	

Le cas de S2.

Situation chronologique de l'action didactique (Minute)	Position de S2	Mouvements	Actions des élèves
[00.07- 00.22] 00.15	Haute	Statique. Debout, derrière le bureau, S2 est face aux élèves et attend le silence.	Les élèves sont assis en rangée par deux sur la même table en face du tableau. Les élèves répondent aux questions posées
[00.23-02.25] 02.02	Haute	Statique. Elle pose des questions pour l'éveil de l'intérêt.	
[02.25-05.34] 03.09	Haute	Statique. Elle pose des questions pour repérer l'image du texte.	
[05.35-05.54] 00.19	Haute	Statique. Elle écrit le titre du texte sur le tableau du milieu	
[05.54- 09.20] 03.26	Haute	Statique S2 pose des questions pour la formulation des hypothèses de sens.	
01.20	Moyenne	Dynamique. Elle demande aux élèves de lire le texte	

[09.20- 15.00] 05.40	Haute	Statique. Elle pose les questions pour vérifier la compréhension approfondie du texte.	
01.00	Moyenne	Dynamique. Elle invite les élèves à relire le texte de nouveau	
[15.02-16.34] 01.32	Haute	Statique Elle reprend la question à laquelle les élèves n'ont pas répondu.	
[16.34-16.47] 00.13	Haute	Statique En expliquant le mot 'vrille', elle utilise le tableau pour dessiner les racines et les feuilles de la vigne.	
[16.47-22.05] 05.18	Haute	Statique Elle poursuit le questionnement pour la compréhension approfondit du texte.	
[22.05-23.18] 01.13	Basse	Dynamique Elle demande à un élève de résumer le contenu du texte	Debout devant ses camarades, l'élève résume le contenu du texte.
[23.18-25.32] 02.14	Haute	Statique Elle revoie avec les élèves les propositions faites pour les hypothèses de sens. Elle demande aux élèves d'écrire la date sur leurs cahiers.	Les élèves répondent aux questions posées par S2 pour confirmer les hypothèses de sens
[25.32-28.11] 02.39	Moyenne	Dynamique Elle trace le tableau récapitulatif des paramètres de la situation de communication et le complète en reprenant les réponses des élèves.	Les élèves recopient le récapitulatif sur leurs cahiers
[28.11-29.35] 01.24	Haute	Statique Elle demande aux élèves de recopier le tableau sur leurs cahiers	
[28.11-29.40] 01.29	Haute	Statique Elle vérifie si les élèves écrivent	
Cumul du temps des positions et mouvements en pourcentage.	Haute	Moyenne	Basse
	26.11soit88.32% %	04.59soit15.52%	01.13 soit 03,82%
	Statique		Dynamique
	26.11 soit88.32%		06.12 soit20.70%

Le cas de S3.

Situation chronologique de l'action didactique (Minute)	Position de S3	Mouvements	Actions des élèves
[00.09- 06.54] 06.45	Haute	Statique. S3 écrit au tableau les informations relatives à la séance. Elle pose des questions pour repérer l'image du texte et pour formuler les hypothèses de sens.	Les élèves sont assis en rangée par deux sur la même table en face du tableau.
[06.55-14.14] 07.19	Moyenne	Dynamique. elle vérifier si les élèves lisent le texte	Les élèves lisent le texte.
[14.15- 15.30] 01.15	Haute	Statique. Debout, devant le petit tableau, elle vérifie avec les élèves les hypothèses de sens.	Les élèves valident les hypothèses émises avant la lecture du

[15.31-50.52] 34.52	Haute	Statique. Elle pose des questions pour vérifier la compréhension globale du texte. elle travaille quelques points de langue	texte.
[50.52-53.40] 02,48	Haute	Statique. Au tableau, elle écrit le retenons	Les élèves recopient en même temps.
[53.40-53.57] 00.17	Haute	Statique. Elle vérifie si les élèves ont recopié le retenons sur leurs cahiers.	
Cumul du temps des positions et mouvements en pourcentage.	Haute	Moyenne	Basse
	45.57 soit 85.22 %	07.19 soit 13.44 %	00.00 soit 00 %
	Statique		Dynamique
	45.57 soit 85.22 %		07.19 soit 13.44 %

Le cas de S4.

Situation chronologique de l'action didactique (Minute)	Position de S4	Mouvements	Actions des élèves
[00.07-00.39] 00.32	Haute	Statique S4 écrit au tableau les informations relatives à la séance.	Certains élèves n'ont pas encore pris place
[00.40-04.36] 03.56	Moyenne	Dynamique. Elle vérifie si les élèves lisent le texte et instaure l'ordre dans la classe.	Les élèves lisent le texte.
[04.37-25.40] 21,03	Haute	Statique. Elle pose les questions pour repérer l'image du texte. En se déplaçant au milieu de l'estrade, elle pose des questions pour identifier les paramètres de la situation de communication	Les élèves répondent aux questions posées. Certains élèves ne suivent pas
[25.56-31.15] 05,19	Haute	Statique. Elle écrit au tableau le récapitulatif	Dans le bruit, certains élèves recopient le récapitulatif et d'autres écoutent la lecture de leurs camarades.
[32.23-37.20] 04,57	Moyenne	Dynamique. Elle écoute les élèves qui lisent le texte et fait taire ceux qui font du bruit	
[37.24 -40.39] 03,15	Moyenne	Statique Elle vérifie la compréhension du texte.	
Cumul du temps des positions et mouvements en pourcentage.	Haute	Moyenne	Basse
	26.54 soit 50.57 %	12.08 soit 23.01 %	00.00 soit 00 %
	Statique		Dynamique
	30,09 soit 57.33 %		08,53 soit 16,25 %

Le cas de S5.

Situation chronologique de l'action didactique (Minute)	Position de S1	Mouvements	Actions des élèves
[00.08-02.45] 02,37	Haute	Statique. S5 interroge les élèves sur l'image du texte.	Les élèves sont assis en rangée par deux sur la même table en

			face du tableau.
[02.45-05.24] 02.39	Haute	Statique Elle écrit au tableau les réponses des élèves	Les élèves répondent et écrivent les réponses sur leurs cahiers
Lecture silencieuse de la lettre [05.30-07.20] 01,50	Moyenne	Dynamique. Elle fait le tour de tables pour vérifier si les élèves lisent le texte	Les élèves lisent la lettre
[07.20-09.00] 01.30	Moyenne	Dynamique. Elle attend que les élèves finissent la lecture	
Lecture magistrale de la lettre par les élèves [09.00-09.49] 00,49 [09.55-10.45] 00.50 [10.46-11.50] 01.04	Moyenne	Dynamique. Debout, derrière le bureau, elle suit la lecture des élèves	Les élèves suivent la lecture de leurs camarades.
Identification de la situation de communication [11.43-13.30] 01.47	Haute	Statique Elle pose les questions et écrit les réponses des élèves au tableau	Les élèves répondent aux questions
Compréhension approfondie de la lettre [14.10-25.59] 11.49	Haute	Statique. Elle écrit les réponses des élèves au tableau.	Les élèves répondent aux questions
Lecture silencieuse du dernier paragraphe [26.16-27.43] 01.27	Moyenne	Dynamique Elle circule entre les rangs au moment où les élèves lisent le texte	Les élèves lisent le texte
Lecture magistrale du texte par un élève [27.52-28.52] 01.00	Moyenne	Dynamique. Debout devant le bureau, elle suit la lecture du texte	Les élèves suivent la lecture de leurs camarades.
Retour à la compréhension approfondie de la lettre. [28.56-31.56] 03.00	Haute	Statique. Elle pose les questions et écrit les réponses au tableau	Les élèves répondent aux questions
Trace écrite [32.27-38.52] 06.25	Haute	Statique Elle vérifie si les élèves écrivent	Les élèves recopient la trace écrite sur leurs cahiers.
Synthèse [39.12-40.27] 01.15	Haute	Statique Elle récapitule la structure de la lettre	les élèves écoutent
Cumul du temps des positions et mouvements en pourcentage.	Haute	Moyenne	Basse
	29.32 soit 72.58%	09,06soit 22.49%	00.00 soit 00%
	Statique	Dynamique	
	28.43 soit 70.59%	7.5 soit 18.62%	

Annexe 17.
Grilles d'analyse de la chronogenèse

Le cas de S1.

Action didactique	Temps chronologique (minutes)	Temps didactique (minute)	
		S1	E
Préparation de la séance : écriture des informations relatives à la séance au tableau [00.07-02.04]	00.13 (oral) 01.52	00.10 (oral)	00.03 (oral) 01.52 (écriture)
Collectif oral : formulation des hypothèses de sens. [02.04- 03.29]	01.25	01.05	00.20
Lecture silencieuse [03.30- 07.35]	04.05	00.05 (oral)	04.05
Collectif oral : repérage du champ lexical de 'grippe', identification des paramètres de la situation de communication et formulation des hypothèses de sens. [07.38- 12.00]	04.22	01.08	00.40
Collectif écriture : écriture du tableau récapitulatif de la situation de communication. [12.00-14.20]	02.20	00.12 (oral)	02.20
Collectif oral : compréhension approfondie[14.24-15.23]	00.59	00.20	00.17
Collectif oral : identification des points de langue, retour à la compréhension et synthèse [15.23-22 :40]	07.17	03.57	01.11
Collectif écriture de la trace écrite [22.40- 30.38]	07.58	04.20 01.00 (oral)	07.58
Lecture et explication de la consigne par un élève. [30.38-31.15]	00.37	00.24 (oral)	00.07 00.05 (oral)
Collectif écriture : rédaction des conseils par les élèves. [31.53-37.53]	06.00	00.08 (oral)	05.07
Lecture individuelle des travaux des élèves. [37.58 - 43.11]	05.53	01.40 (oral)	04.13

Cumul de temps 41.38	L'oral		Lecture		Ecriture		TD S1	TD E
	TD (S1)	TD (E)	TD (S1)	TD (E)	TD (S1)	TD (E)	13.09soit 31.63 %	26.59 soit 64.25%
	09.29soit 22.45%	02.36soit 05.70%	00.00%	08.25 soit 19.93%	04.20soit 10.14%	14.17 soit 34.24%		
	TC : 15.17soit 36.66%		TC : 10.35 soit 24.04%		TC : 17.30 soit 41.80%			

Le cas de S2.

Action didactique	Temps chronologique (minutes)	Temps didactique (minute)	
		S2	E
Préparation de la séance : S2 attend le silence [00.07-00.22]	00.15	00	00
Collectif oral : éveil de l'intérêt [00.23-02.25]	02.02	01.03	00.39
Collectif oral : identification du para texte [02.26-05.08]	03.42	02.08	00.59
Collectif oral : formulation des hypothèses de sens. [05.12- 09.01]	03.49	02.57	01.36
Ecriture [06.50-07.06] [05.38-05.50] [07.52- 08.02]	00.16	00.16	00.00
	00.12	00.12	00.00
	00.10	00.10	00.00
Lecture silencieuse du texte (03.20)	03.20	00.00	03.20
	01.00		01.00
Collectif oral : identification des paramètres de la situation de communication [09.24- 23.18]	13.54	07.39	06.09
Collectif oral : validation des hypothèses de sens. [23.45-24.35]	00.50	00.27	00.09
Trace écrite [24.44-26.27]	01.43	00.00	02.23
Echange oral : retour aux paramètres de la situation de communication. [26.27-29,40]	03.13	00.48	00.15

Cumul de temps 32.26	L'oral		Lecture		Ecriture		TD S2	TD E
	TD (S2)	TD (E)	TD (S2)	TD (E)	TD (S2)	TD (E)	14.20soit 44.01%	15.01soit 46.80%
	14.22soit 42.83%	09.07soit 28.11%	00%	04.20soit 13.01%	00.38soit 01.17%	02.2306.91soit%		
	TC : 26.10 soit 80.90 %		TC : 04.20soit 13.01%		TC : 02.21soit 06.85%			

Le cas de S3.

Action didactique	Temps chronologique (minutes)	Temps didactique (minute)	
		S3	E
Préparation de la séance. [00.07-00.42]	00.35	00.08	00.00
Collectif oral : repérage de l'image du texte [00.42- 05.05]	05.03	01.52	01.39
Collectif oral : formulation des hypothèses de sens [05.07 –07.20]	02.13	02.08	00.10
Lecture silencieuse du texte [07.20-14.14]	06.54	00.00	06.54
Collectif oral : vérification des hypothèses de sens et compréhension approfondie du texte [14.15-39.38]	25.23	12.37	07.27
Collectif oral : identification des points de langue [39.40 - 45.20]	05.40	01.20	01.10
Collectif oral : repérage de la structure du récit [45.24- 50.35]	05.11	02.55	01.39
Collectif écriture [51.11- 53.47]	02.36	02.36	02.36

Cumul de temps 52.15	L'oral		Lecture		Ecriture		TD (S3)	TD (E)
	TD (S3)	TD (E)	TD (S3)	TD (E)	TD (S3)	TD (E)	22.16soit 42.49%	20.15soit 38.63%
	20.20soit 38.73%	11.25soit 21.57%	00%	06.54soit12.54%	02.36 soit 04.52%	02.36 soit 04.52%		
	TC : 43.25soit 82.93%		TC : 06.54soit12.54 %		TC : 02.36 soit 04.52%			

Le cas de S4.

Action didactique	Temps chronologique (minutes)	Temps didactique (minute)	
		S4	E
Préparation de la séance [00.07-00.39]	00.32	00	00
Lecture silencieuse du texte [00.40-04.36]	03.56	00.12 (oral)	03.56
Collectif oral : repérage de l'image du texte et identification des paramètres de la situation de	02.57	01.12	00.41

communication[04.37-07.34]			
Collectif oral : identification des points de langue, compréhension approfondie de la lettre. [08.20- 19.04]	10.44	02.14	02.04
Collectif oral : récapitulatif et retour sur les points de langue [19.20-25.40]	06.20	01.59	01.09
Trace écrite et synthèse [25.56-31.15]	05.19	01.48 (oral) 04.11	00.45 (oral) 05.19
Lecture magistrale du texte par les élèves [32.23-35.03] [35.05-37.20]	02.40 02.15	00.07 00.02 (oral)	02.00 02.13
Collectif oral : retour à la compréhension approfondie du texte[37.24 -38.26]	01.02	00.15	00.40
Lecture magistrale du texte [39.00-40.39]	01.39	00,03 (oral)	01.36
Collectif oral : retour sur la compréhension du texte [40.45-41.39]	00.54	00,09	00.00
Retour à la lecture magistrale de la lettre [42.00-46.02]	04.02	00.10	03.50
Collectif oral : retour sur la compréhension du texte [46.02-47.13]	01.11	00.15	00.45
Lecture magistrale de la lettre [47.45-49.28] [49.38-52.48]	01.43 03.10	00.00 00.04 (oral)	01.43 03.00

Cumul de temps 45.44	L'oral		Lecture		Ecriture		TD (S4)	TD (E)
	TD (S4)	TD (E)	TD (S4)	TD (E)	TD (S4)	TD (E)	11.21soit 24.66%	27.01soit 59.44%
	07.37soit 15.33%	05.24soit 11.53%	00%	18.35 soit 40.38 %	04.11soit 09.04%	05.19 soit 11.42 %		
	TC : 22.28 soit48.15%		TC : 18.35 soit 40.38 %		TC : 05.19 soit 11.42 %			

Le cas de S5.

Action didactique	Temps chronologique (minutes)	Temps didactique (minute)	
		S5	E
Collectif oral : repérage de l'image du texte [00.08-05.30]	05.22	03.45 02.00 (écriture)	00.37
Lecture silencieuse de la lettre [05.30-08.52]	03.22	00.00	03.22

Lecture magistrale de la lettre par les élèves [09.00-09.49] [09.55-10.45] [10.46-11.50]	01.49 00.50 01.04	00.06 (oral)	01.49 00.50 01.04
Collectif oral : identification de la situation de la communication , compréhension approfondie de la lettre [11.52-25.59] (17.17- 19.30) écriture	13.07	05.28 (oral) 03.50 (écriture)	01.10 (oral) 02.13 (écriture)
Lecture silencieuse du dernier paragraphe [26.16-27.43]	01.27	00.00	01.27
Lecture magistrale du texte par un élève [27.52-28.52]	02.00	00.05 (oral)	02.00
Collectif oral : retour à la compréhension approfondie de la lettre. [28.56-31.56]	03.00	01.16	00.15
Trace écrite [32.27-38.52]	06.25	02.00	06.25
Collectif oral : synthèse [39.12-40.27]	01.15	01.03	00.05

Cumul de temps 38.21	L'oral		Lecture		Ecriture		TD (S5)	TD (E)
	TD (S5)	TD (E)	TD (S5)	TD (E)	TD (S5)	TD (E)	18.53 soit 48.49%	19.57 soit 51.21%
	11.03 soit 28.86%	02.07 soit 05.41%	00%	09.52 soit 24.91%	07.50 soit 19.62%	08.3821.93 soit%		
	TC : 22.55 soit 59.01%		TC : 09.52 soit 24.91%		TC : 10.15 soit 26.56 %			

Annexe 18.

Grilles d'analyse de la mésogenèse

Le cas de S1.

S1		E	
Questions	Formulation des questions	Compréhensibilité	Qualité des réponses
Q1 : donc, d'après ces éléments là : le para texte, donc, on a le titre, la source, de quoi est ce qu'on parle selon vous dans le texte, sans avoir lu le texte, de quoi est ce qu'on parle ?	API. SIS	BC	RM TBR MR RM BR BR
C1 : vous lisez le texte et vous surlignez les mots, tous les mots, verbes, ou noms ou adjectifs, tous les mots qui se rapportent au nom 'grippe'			
Q2 : quels sont les mots que vous avez relevés ?	API.	BC	RM RM TBR
Q3 : de quoi parle alors le texte ?	API.	BC	RM TBR TBR
Q4 : qui écrit ?	API	CM	RM
Q5 : l'auteur c'est quoi ? la source, OMS	AR QMF		
Q6 : à qui écrit-il ?	API, IS	BC	TBR
Q7 : à propos de quoi?	API	BC	TBR
Q8 : dans quel but ?	API	BC	TBR
C2 : prenez le tableau			
Q9 : quels conseils peux-tu donner à ton camarade malade ?	API, IS	BC	TBR TBR TBR RM
Q10 : vous avez des tirets dans le texte, qu'est ce qu'ils annoncent ?	API	BC	BR BR TBR
Q11 : quels sont les signes ou les symptômes de cette maladie ?	API	BC	BR BR
Q12 : quelles précautions doit-on prendre pour éviter cette maladie ?	API, IS	BC	BR BR
Q13 : que faut-il faire en cas de l'apparition de ces symptômes ?	API, IS	BC	BR BR BR BR BR BR BR BR
Q14 : quel est le temps utilisé ?	API	BC	BR
Q15 : pourquoi a-t-il utilisé l'impératif ?	API, IS	BC	MR RM RM BR BR BR
Q16 : qu'est ce qu'un texte prescriptif ?	API	BC	RM RM

			BR BR TBR BR
Q17 : qu'est ce qu'on vous demande ?	API	BC	TBR
C3 : prenez un bout de papier et écrivez trois lignes, conseils, comme ici sous forme de tirets si vous voulez, à quelqu'un, à un camarade pour lui donner des conseils, pas forcément une maladie			

Cumul des questions /réponses	S1								
	Q	API		SPI		QMF		IS	SIS
	17	16 soit 94.11%		00%		01 soit 05.88%		05 soit 23.41%	01soit 05.88%
		Elèves							
	R	BC	CM	MC	TBR	BR	RM	MR	
	49	15soit 30.61%	05 soit 02.04%	00%	13soit 26.53%	23soit 46.93%	11 soit 22.44%	02 soit 04.08%	

Le cas de S2.

S2		E	
Questions	Formulation des questions	Compréhension	Qualité des réponses
Q1 : qui a d'entre vous des animaux à la maison ?	API, QMF, SIS	BC	BR
Q2 : quel genre d'animaux peut-on avoir à la maison ?	API, IS	BC	BR BR BR BR BR BR RM
C1 : prenez le livre à la page 99			
Q3 : qu'est-ce que c'est, ce support, sa présentation, alors c'est quoi ?	QMF, API	BC	BR BR
Q4 : dans cette image il y a quoi ?	QMF, API, SIS	CM	RM
Q5 : quoi d'autres ?	API, QMF	CM	RM BR
Q6 : quelle est la source ?	API	MC	MR MR
Q7 : qui a dit forêt, la source ?	API	BC	BR
Q8 : elle est où la source, elle est en bas du...	QMF, API	MC	BR
Q9 : c'est quoi, où il est l'auteur ?	QMF, API	CM	BR
Q10 : quoi d'autre ?	QMF, API	MC	MR MR
Q11 : mais en premier, qu'est ce qu'on voit ?	SIS, API	BC	BR
Q12 : comment il est écrit ce titre ?	SIS, API	BC	BR
Q13 : pourquoi il est écrit en gras ?	SIS, API	MC	0
Q14 : pourquoi il est en gras le titre ?	SIS, API	BC	BR
Q15 : vous m'avez dit tout à l'heure que l'image comporte un oiseau, donc le texte portera sur... ?	SPI, QMF	BC	BR
Q16 : le chant du rossignol, à votre avis, de quoi parle le texte, le thème ?	QMF, SIS, API	MC	MR
Q17 : comment tu as su que c'est une légende, j'ai dit avant de lire le texte, on n'a pas encore lu le texte. hein, de quoi parle le texte ?	QMF, API, SIS	MC	MR MR

			MR
Q18 : une autre proposition, de quoi parle le texte ?	API, SIS	MC	MR
Q19 : qui a dit une fable, qu'est-ce qu'on a dit ce matin, hein, alors de quoi parle le texte, à votre avis ?	API, SIS	BC	BR RM
Q20 : quoi d'autre ?	API, QMF	BC	BR MR MR RM
Un élève pose une question à laquelle S2 ne répond pas.			
Q21 : de quoi parle le texte ?	API	MC	MR
Q22 : le lieu de quoi ?	API	MC	MR
C2 : vous allez lire le texte silencieusement le comprendre. Allez-y, lisez !			
Q23 : identifiez l'auteur de ce texte et de quelle œuvre est-il extrait ? AR	IS, API, QMF	BC	BR
Q24 : les vrilles de la vigne d'après collette c'est comment on appelle ça ?	QMF, API	BC	BR
Q25 : la source on la trouve... au début... à la fin?	QMF, SIS	BC	BR
Q26 : où et quand se passe l'histoire, elle se passe où, et quand ?	QMF, SIS	BC	BR BR BR
Q27 : le rossignol avait une très jolie voix et chantait à longueur de la journée. Quelle phrase le montre ?	QMF, API	BC	BR
Q28 : qu'est-ce qu'il faisait la nuit ?	API	BC	BR
Q29 : à quelle heure le rossignol dormait ?	API, SIS	BC	BR
Q30 : est-ce qu'il était seul au réveil ?	API	MC	MR
Q31 : alors, la nuit un fait étrange se produisait, lequel. Dans la nuit se produisait un fait étrange, lequel ?	QMF, API	MC	MR
Q32 : mais quel était ce phénomène ou ce fait étrange ?	API, QMF	BC	TBR
Q33 : bloqué par quoi ?	QMF, API, SIS	BC	BR
Q34 : qui peut m'expliquer c'est quoi les vrilles ?	API, QMF	CM	RM
Q35 : c'est quoi les vignes ?	QMF, API	0	0
C3 : allez le chercher, d'accord, quand vous allez relire le texte, vous allez chercher.			
Q36 : le rossignol était-il vraiment en danger. Est-ce qu'il était en danger ?	IS, API	MC	MR
Q37 : pourquoi il n'était pas en danger ?	API, SIS	MC	MR
C4 : vous allez relire cette partie, alors, une nuit de printemps... la prochaine fois lisez BIEN le texte !			
Q38 : est-ce que le rossignol était en danger, oui ou non ?	SPI	BC	BR
Q39 : pourquoi il était en danger ?	API	BC	BR
Q40 : pourquoi il a cru qu'il allait mourir, pourquoi?	API, SIS	BC	BR
Q41 : par quoi il était coincé ?	API, QMF	BC	BR
Q42 : alors c'est quoi les vrilles, les vrilles des vignes ?	QMF, API	BC	BR
Q43 : alors la vigne donne quel fruit ?	QMF, API	BC	BR
Q44 : les vrilles c'est quoi ?	QMF, API	BC	BR
Q45 : d'après la légende, aujourd'hui le rossignol chante même la nuit, quelle en est la raison ?	API	BC	TBR
Q46 : quelle est l'expression qui montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant ?	API	BC	BR
Q47 : quelle était l'expression qui montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant ?	API	BC	BR
Q48 : à quel temps sont conjugués les verbes de ce texte ?	API	MC	MR MR
Q49 : pourquoi l'impératif ?	API	BC	BR
Q50 : à l'imparfait et quoi d'autre ?	QMF, API	BC	BR
Q51 : qu'est-ce qu'on a dit à propos de l'impératif ?	API, QMF	BC	BR
Q52 : qu'est-ce qu'il n'a pas l'impératif ? AR	QMF, API	CM	RM

C5 : Tu peux résumer, pas résumer, donner ta propre compréhension du texte.	0	BC	TBR
Q53 : le rossignol coincé dans les vignes, on l'a prend ?	SPI, QMF	BC	BR
Q54 : le rossignol ?	QMF, SIS	CM	0
Q55 : du chant du rossignol ?	QMF, SPI	BC	BR
Q56 : sa nourriture ?	QMF, SPI	CM	0
Q57 : sa vie ?	QMF, SPI	BC	BR
Q58 : où se passe l'action, où se passe l'histoire ?	QMF, API	BC	BR
Q59 : quand ?	API, QMF	BC	BR
Q60 : de quoi parle le texte ?	API	BC	BR
Q61 : qu'est-ce qu'il avait ce rossignol ?	API	BC	BR
C6: vous écrivez !			

Cumul des questions/ réponses	S2						
	Q	API	SPI	QMF	IS	SIS	
	61	54 soit 88.52%	05 soit 08.19%	35 soit 57.37%	03 soit 04.91%	13 soit 21.31%	
	Elèves						
	R	BC	CM	MC	TBR	BR	RM
	77	40 soit 51.94%	07 soit 09.09%	14 soit 18.18%	03 soit 03.89%	48 soit 62.33%	07 soit 09.09%

Le cas de S3.

S3		E	
Questions	Formulation des questions	Compréhensibilité	Qualité des réponses
Q1 : dans la page 146, quel est le titre du texte ?	API	BC	BR
Q2 : où avons-nous tiré ce texte ?	API, IS	BC	BR
Q3 : observez le texte, combien y a-t-il de paragraphes ?	API, IS	MC	MR BR
Q4 : est ce que vous savez déjà comment on diffère les paragraphes ?	API, SIS	BC	RM
Q5 : comment appelle-t-on cet espace ?	IS, API	BC	BR
Q6 : combien y a-t-il de paragraphes dans ce texte ?	API, IS	BC	BR
C1 : Lis-moi les débuts de ces paragraphes.	0	BC	BR
Q7 : qui peut me décrire, qu'est ce qu'il y a sur cette illustration?	API, SIS	BC	RM
Q8 : qu'est ce que tu as vu ?	API, SIS	BC	TBR RM BR
Q9 : selon vous, d'après le titre, la source et l'image, de quoi va-t-on parler dans le texte ?	API, IS	MC	MR
Q10 : de quoi va-t-on parler ?	API, IS	CM	BR MR MR
C2 : vous allez lire le texte silencieusement et vous allez souligner les dates, les lieux et les personnages.			
Q11 : quand vous avez lu le texte, est ce qu'on parle du mariage ?	API, SIS	BC	BR
Q12 : est ce qu'on parle d'une chaussure perdue ?	API, SIS	BC	BR
Q13 : est ce qu'on parle de la guerre ?	API, SIS	CM	RM
Q14 : est ce qu'on parle d'un petit village en feu ? pourquoi ?	API, SIS	BC	BR
Q15 : est ce qu'il s'agit d'une célébration d'une fête de mariage ?	API	BC	BR
Q16 : quels sont les personnages principaux cités dans le texte ?	API	MC	MR
Q17 : est ce que la mariée est un personnage principal ?	API	BC	BR
Q18 : alors, les personnages principaux ?	QMF, SPI	BC	BR MR

			BR BR BR
Q19 : est ce qu'ils ont participé à la guerre ou ils étaient au mariage ?	API	BC	BR MR MR
Q20 : que s'est-il passé dans cette date ?	API, IS	MC	RM
Q21 : qui a causé ce massacre ?	API	CM	MR
Q22 : il y a eu un combat, des attaques entre qui ?	QMF, API	BC	BR
Q23 : c'est qui les ennemis ?	QMF, API	BC	BR
Q24 : on avait dit le 08 juin, qui peut me dire ce qu'on avait dit, que s'est-il passé à cette date ?	API, IS	BC	BR BR BR
Q25 : avant la guerre, avant que les soldats ne viennent, il y avait quoi ?	QMF, API, SIS	BC	BR
Q26 : où se déroulait l'événement ?	API	BC	BR
Q27 : comment les moudjahidines ont été accueillis par les villageois ?	API	BC	BR BR BR
Q28 : qui a accompagné les moudjahidines ?	API	BC	BR
Q29 : par quel événement la fête est-elle interrompue ?	API, IS	BC	BR MR BR
Q30 : comment réagissent les moudjahidines ?	API, SIS	BC	BR
C3 : quelle est la phrase qui le montre, ils se sont éparpillés, dans le texte relève-moi la phrase.	API	BC	BR
Q32 : comment les soldats ennemis ont-ils envahi le village ?	IS, API	BC	BR
Q33 : qu'est ce que ça veut dire, à pas feutrés ?	API	BC	BR
C4 : Cherchez dans le texte le passage qui décrit en détails le combat entre les soldats et les ennemis	0	BC	BR
Q34 : combien de victimes, le combat a causé ?	SIS, API	BC	BR
Q35 : parmi ces 174 victimes quelles sont les victimes qui ont été touchées ?	API	BC	BR BR
Q36 : où a-t-on retrouvé la chaussure ?	API, IS	BC	BR
Q37 : pourquoi on a mis, comme titre, la chaussure de la mariée et non pas le combat des moudjahidines et les soldats ? AR	API, QMF	CM	RM MR MR MR
C5 : Relevez-moi un verbe, deux verbes, trois verbes qui sont cités dans le texte.	0	BC	BR
Q38 : ils sont conjugués à quel temps ?	SIS, API	BC	BR
Q39 : la plupart des verbes, à quels temps ils sont conjugués ?	QMF, API, SIS	BC	BR TBR
Q40 : est ce qu'il y a que l'imparfait dans le texte ?	API	BC	BR
Q41 : quand est ce qu'on emploie ces temps, l'imparfait et le passé simple ?	API	BC	BR BR MR
C6 : relevez les mots et les expressions qui renvoient à la 'guerre'	0	BC	BR BR BR BR BR BR BR BR BR BR
C7 :vous allez me donner deux mots de la même famille que 'libération'	0		BR

Q44 : est ce que vous savez qu'est ça veut dire les mots de la même famille ?	QMF, API	MC	MR RM
Q45 : comment on forme des mots de la même famille, qu'est ce qu'on ajoute.	API, SIS	BC	BR
C8 : alors vous de donnez, libération	0	BC	BR
Q46 : on vous demande de retrouver la structure d'un récit. Jusque là on a vu le fait divers, est ce que c'est la même structure ? quelle est la différence ?	QMF, API	BC	BR
Q47: et qu'est ce qu'on a dans un récit ?	API	BC	BR
C : vous allez me classer ces trois actions dans les situations qu'il faut.	0	BC	BR BR BR
Q49 : qu'est ce qu'un récit historique ?	API	CM	RM RM

Cumul des questions/ réponses	S3														
	Q	API		SPI		QMF		IS		SIS					
	49	44soit 89.79%		01 soit 02.04%		08 soit 16.32%		11 soit 22.44%		13 soit 26.53%					
	Elèves														
	R	BC		CM		MC		TBR		BR		RM		MR	
	89	42soit 47.19%		05 soit 05.61%		04soit 04.49%		02 soit 02.24%		63soit 70.78%		09soit 10.11%		15soit 16.85%	

Le cas de S4.

S4		E	
Questions	Formulation des questions	Compréhension	Qualité des réponses
C1 : lisez le texte silencieusement et repérez tous les lieux qui sont cités dans ce texte.			
Q1 : après la lecture, de quel type s'agit-il, de quel type de texte ?	IS, API, QMF	BC	BR
Q2 : quels sont les indices qui le montrent ?	API	BC	BR BR
Q3 : comment appelle-t-on cet indice ? comment appelle-t-on cette formule ?	API, IS	BC	BR
Q4 : comment on peut l'appeler aussi ? AR	SIS, API	MC	0
Q5 : formule d'appel, elle se trouve où ?	QMF, API	BC	BR
Q6 : à gauche, à droite ?	QMF, SPI	BC	BR
Q7 : et la formule qui se trouve où ? AR	QMF, API	CM	RM
C2: qui s'appelle aussi formule de politesse. Donnez-moi des exemples de formules de politesse !		BC	BR
Q8 : encore... ? AR	SPI, QMF	BC	BR
Q9 : qui parle dans ce texte ?	API	BC	BR
Q10 : c'est Rachid, celui qui envoie est un... ?	QMF, SPI	BC	BR
Q11 : à son... ?	QMF, SPI	BC	BR
Q12 : à son ami, qui est... ?	QMF, API	BC	BR
Q13 : on peut les appeler aussi, le destinataire... ? AR	QMF, SIS, SPI	CM	MR BR
Q14 : qui s'adresse à son... ?	QMF, SPI, SIS	BC	BR
Q15 : cet émetteur s'adresse à son ami en utilisant quel pronom?	QMF, API, SIS	MC	MR BR
Q16 : il a employé le vous, le nous ? En s'adressant à son ami, qu'est-ce qu'il a employé ?	API, SIS, QMF	BC	BR
Q17 : donc, il le tutoie, pourquoi il le tutoie ?	QMF, SIS, API	BC	BR
Q18 : et si on s'adresse à une personne âgée ?	SIS, API, QMF	BC	BR

Q19 : et pourquoi ?	QMF, API,	BC	BR RM
Q20 : combien de paragraphes y a t-il dans le corps de la lettre ?	API, IS	BC	BR
Q21 : et cette lettre, elle est écrite comment en gras, en italique ? AR	QMF, SIS, API	BC	BR
Q22 : quel est le thème de cette lettre ?	API	BC	BR RM
Q23: que pense t-il du voyage ?	API, SIS	BC	BR
Q24 : qu'est ce qui prouve qu'il veut visiter, d'après le texte ?	QMF, API	MC	MR
Q25 : celui qui partage ce qu'il a... ?	QMF, SPI, SIS	BC	BR
Q26 : on a comparé la Kabylie à une autre région, laquelle ?	QMF, SIS, API	BC	BR
Q27 : où se trouve la Normandie, en France, c'est une ville, une campagne... ? AR	QMF, API	BC	BR
Q28 : ici, quel est le point en commun de ces deux villes ?	API	BC	BR
Q29 : quel est le temps utilisé dans ce texte ?	API	CM	MR RM
Q30 : pourquoi ?	API, QMF	BC	BR
Q31 : il est en train de faire quoi ?	QMF	BC	BR
Q32 : pourquoi ?	API	MC	0
Q33 : vous partagez la même opinion que Rachid ? Si c'est oui dites pourquoi, si c'est non dites pourquoi ?	SIS, API	CM	MR BR BR RM
Q34 : dans le premier paragraphe on parle d'un sentiment, lequel ? un sentiment de tristesse, de joie, de bonheur... AR	API, QMF	BC	BR BR
Q35 : qu'est ce qu'il ressent, l'émetteur, Rachid ?	API	BC	BR
Q36 : pourquoi il est déçu ?	SIS, API	BC	BR
C 37: relisez le dernier paragraphe et dites moi quelle est la phrase qui correspond à Rachid et celle qui correspond à son ami.		BC	BR
Q38 : que veut-on dire par ' insatiable' ? AR	API, IS	MC	MR MR
Q39: qui peut me dire qu'est ce qu'une lettre ?	API, QMF	CM	RM
Q40 : un texte oui, oralisé ou écrit ?	SPI	BC	MR BR
Q41 : quelle est sa visée?	API	MC	0
Q42 : quelles sont ses composantes ? AR	API	BC	BR
Q43 : la formule d'appel ?	QMF, SPI	BC	BR
Q44 : si on s'adresse au directeur ?	QMF, SPI	BC	BR
Q46 : et à ses parents ?	QMF, SPI	BC	BR
Q47 : la formule de politesse ?	QMF, SPI	BC	BR
Q48 :et la signature c'est...	QMF, SPI	BC	BR
Q49 : qui est aussi un... ?	QMF, API	BC	BR
Q50 :qu'est ce qu'un émetteur ?	QMF, API	BC	BR
Q51 :et le récepteur c'est celui qui...	QMF, SPI	BC	BR
Q52: et qu'est ce qu'il lui envoie	QMF, API	BC	BR BR
Q53 : la lettre est un texte, ce texte, est ce qu'il est écrit ou oralisé ?	QMF, API	BC	BR
Q54 : écrit à visée... ?	QMF, SPI	BC	BR
Q55 : l'émetteur essaye de... ?	QMF, SIS, SPI	BC	BR
Q56 : l'inciter à faire quelque chose en utilisant quel temps ?	QMF, SIS, API	BC	BR
Q57 : l'émetteur s'adresse à... ?	QMF, SPI, SIS	BC	BR
Q58 : si on s'adresse à une personne âgée ?	QMF, SPI, SIS	BC	BR
Q59 : et si c'est un ami... ?	QMF, SPI, SIS	BC	BR
Q60 : qu'est ce qu'une lettre ? rappelez-moi !	QMF, API	BC	BR
Q61 :c'est un texte, il est comment ?	QMF, API, SIS	BC	BR

Q62 :le type... ?	QMF, SPI	BC	BR
Q63 : l'émetteur veut quoi, cherche à quoi ?	QMF, API	BC	BR
Q64 : qu'est ce qu'un émetteur ?	API, QMF, SIS	BC	BR
Q65 : l'émetteur cherche à quoi, à convaincre, à convaincre qui ?	QMF, API	BC	BR
Q66 : Le destinataire ou... ?	QMF, SPI	BC	BR
Q67 : quelles sont les composantes de la lettre ?	API	BC	TBR
Q68 :est-ce qu'il vous est arrivé une fois d'écrire une lettre à un ami ?	API	BC	BR
Q69 : et comment vous communiquez entre vous ?	API, SIS	0	0
Q70 : quand l'émetteur a dit, 'cela s'appelle du gaspillage', il voulait dire quoi ?	QMF, API	CM	BR RM MR BR MR BR
Q71 :ici on compare 'Boussaâda' à 'Paris'. Paris c'est la ville et la Normandie c'est la campagne, et Boussaâda c'est quoi ?	QMF, API	MC	0
Q72 : Quels sont les lieux cités par l'émetteur dans ce texte ? justifiez votre réponse ?	API	CM	BR BR MR BR MR BR BR BR

Cumul des questions/réponses	S4							
	Q	API	SPI	QMF	IS	SIS		
	72	48soit 66.66%	21 soit 29.16%	49 soit 68.05%	04soit 05.55%	21soit 29.16%		
	Elèves							
	R	BC	CM	MC	TBR	BR	RM	MR
91	57soit 62.63 %	07soit 07.69 %	07soit 07.69 %	01soit 01.09%	72soit 79.12 %	07soit 07.69 %	12soit 13.18%	

Le cas de S5.

S5		E	
Questions	Formulation des questions	Compréhensibilité	Qualité des réponses
Q1 : vous avez vu le texte, vous l'avez observé. Qu'est-ce qu'il a de particulier, ce texte ? Vous avez l'habitude de voir ce texte ?	API, SIS	BC	BR
Q2 : qui peut me rappeler ce qu'on a fait à l'oral ?	API	BC	BR
Q3 : elle est caractérisée par quoi la lettre ?	API, QMF	BC	BR BR BR
Q4 : formule de salutation, ça vient où, à la fin de la lettre ? AR	API, QMF,	0	0
C1 : maintenant répondez aux deux questions, allez -y !			
Q5 : de quel genre de texte s'agit-il ?	API, IS	BC	BR
Q6 :comment remarques-tu que c'est une lettre ?	API, IS	BC	BR BR
Q7 : quelle est la formule d'appel de cette lettre ?	API	BC	BR
Q8 : la formule d'appel après...	QMF, SPI	BC	BR
Q9 : donc, ce texte est une...	QMF, SPI	BC	BR
Q10 : d'où est extraite cette lettre, la source ?	QMF, API, SIS	BC	BR

Q11 : dont l'auteur est ... ?	QMF, SPI	BC	BR
Q12 : quel est l'émetteur de cette lettre ?	API, QMF	BC	BR
Q13 : c'est qui l'émetteur... ?	QMF, API	BC	BR
Q14 : il écrit à qui ?	SIS, API, QMF	BC	BR
Q15 : quand et où ?	API, QMF	BC	BR
Q16 : Combien le corps de la lettre contient-il de paragraphes ?	QMF, API, IS	BC	BR
Q17 : quel est le thème de cette lettre, on parle de quoi dans la lettre ?	API, SIS, QMF	BC	BR
Q18 : comment tu as compris que ça parle de voyage ?	SIS, API	CM	RM
Q19 : pourquoi l'émetteur emploie t-il le tutoiement ?	IS, API	BC	BR
Q20 : la formule d'appel ?	QMF, SPI	BC	BR
Q21 : elle se situe où ?	QMF, SIS, API	BC	BR
Q22 : la formule de politesse ?	QMF, SPI	BC	BR
Q23 : elle se situe où ?	API, SIS, QMF	BC	BR
C2 : quelqu'un peut me résumer ce qu'il a compris, faites-moi un résumé.		BC	BR
Q24 : pourquoi il n'est pas d'accord ?	API, SIS	BC	BR
Q25 : quels sont les lieux cités par Rachid pour justifier son point de vue ?	API	BC	BR MR BR BR BR BR
Q26 : pourquoi il a cité autant de villes ?	API, SIS	BC	RM
Q27 : qu'est ce qu'il argumente ?	API	BC	BR
Q28 : à quoi est comparée la Kabylie, quel est l'élément commun à ces deux régions ?	API	BC	BR
Q29 : pourquoi ? qu'est-ce qu'ils ont de commun ?	API	BC	BR
Q30 : qu'a fait Rachid au lieu de visiter l'Europe ?	API, IS	BC	BR
Q31 : de quel sentiment parle-t-il dans le dernier paragraphe ? AR	SIS, API	MC	MR BR
C32 : lisez bien le dernier paragraphe			
Q33 : il parle du bonheur, qu'est ce qu'il dit sur le bonheur ?	API	MC	MR
Q34 : dites-moi ce que vous, vous avez compris à propos du bonheur, qu'est ce qu'il pense du bonheur ?	API	CM	MR RM
Q35 : on fait un résumé oral, qu'est-ce qu'on peut dire, que la lettre contient... ?	API	BC	BR BR BR
Q36 : l'émetteur c'est celui qui envoie et le récepteur c'est celui qui reçoit la lettre/ça pourrait être pour qui... ?	QMF, API	BC	BR BR
Q37 : est-ce-que si on écrit une lettre à son directeur, on aura la même lettre ?	API	BC	BR

Cumul des questions/réponses	S5							
	Q	API	SPI	QMF		IS	SIS	
	37	31 soit 83.78%	05 soit 13.51 %	17 soit45.94%		05 soit 13.51 %	10 soit27.02%	
	Elèves							
	R	BC	CM	MC	TBR	BR	RM	MR
49	32soit 65.30%	02soit 04.08%	02soit 04.08%	00	42soit 85.71%	03soit 06.12%	04soit 08.16%	

Table des annexes

Numéro	Titre	Page
Annexe 1	Évolution des effectifs des enseignants de l'enseignement primaire et moyen en Algérie	271
Annexe2	Plan de formation par année pédagogique et par profil	272
Annexe 3	Grille d'évaluation des candidats (Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique, 2014)	276
Annexe 4	Grille d'évaluation des candidats, département de la langue française, l'ENS de Bouzaréah-Alger, 2011	277
Annexe 5	Évolution de l'attribution des diplômes en licence d'enseignement de français à l'ENS d'Alger	279
Annexe 6	Plan de formation issu du projet FSP« FSP/Algérie-2006-37»	280
Annexe 7	Evolution des effectifs d'enseignants par cycle d'enseignement	282
Annexe 8	Référentiel de compétences des PES	283
Annexe 9	Questionnaire (avant le stage / échantillon représentatif)	287
Annexe 10	Questionnaire (après le stage/échantillon représentatif)	291
Annexe 11	Normes de transcription	297
Annexe 12	Verbatim des entretiens d'auto confrontations des enseignantes stagiaires	298
Annexe 13	Typologie des préoccupations des enseignantes stagiaires	339
Annexe14	Transcription des séances présentées par les enseignantes stagiaires	340
Annexe15	Synopsis des séances réalisées par les enseignantes stagiaires	369
Annexe 16	Grille d'analyse de la topogenèse	393
Annexe 17	Grille d'analyse de la chronogenèse	399
Annexe 18	Grille d'analyse de la la mésogenèse	404

Table des figures

Figure n°	Légende	Page
01	Evolution des effectifs des enseignants de l'enseignement primaire et moyen	25
02	Evolution de l'attribution des diplômes en licence d'enseignement de français à l'ENSB	32
03	Evolution des effectifs d'enseignants par cycle	45
04	Un cadre pour définir un référentiel de compétences professionnelles. Vers l'intégration de six paradigmes ? (L. Paquay, 1994)	64
05	Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant	92
06	Catégorisation des réponses à la question 4 (Le métier d'enseignant bénéficie d'une vraie reconnaissance sociale)	152
07	Catégorisation des réponses à la question 4 (Le métier d'enseignant ne bénéficie pas d'une vraie reconnaissance sociale)	153
08	Catégorisation des réponses à la question 5	156
09	Catégorisation des réponses à la question 6	158
10	Topogenèse de S1	212
11	Topogenèse de S2	213
12	Topogenèse de S3	215
13	Topogenèse de S4	216
14	Topogenèse de S5	217
15	Chronogenèse de S1	219
16	Chronogenèse de S2	221
17	Chronogenèse de S3	222
18	Chronogenèse de S4	223
19	Chronogenèse de S5	225
20	Mésogenèse de S1	227
21	Mésogenèse de S2	229
22	Mésogenèse de S3	231
23	Mésogenèse de S4	233
24	Mésogenèse de S5	234

Table des matières

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN FORMATION INITIALE A L'ENS DE BOUZAREAH: ENTRE REPRESENTATIONS ET COMPETENCES.....	1
INTRODUCTION.....	9
PREMIERE PARTIE : CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	18
CHAPITRE 1. ÉTAT DES LIEUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ALGERIE	19
1. Qu'est ce que la formation ?	22
2. Formation initiale des enseignants algériens de langue française.	24
2.1. Contenus de la formation initiale des enseignants.	32
2.1.1. Au niveau des ITE.....	32
2.1.2. Au niveau des ENS et des ENSET.	33
2.2. Le stage pratique.....	35
3. Formation continue des enseignants de langue française.	38
4. Amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de langue française : le projet « FSP/Algérie-2006-37 ».	41
CHAPITRE 2. LA PROFESIONNALISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT	49
1. Qu'est ce que la professionnalisation ?	51
1.1. Distinction "professionnalité" et "professionnisme".	55
1.1.1. La professionnalité.	55
1.1.2. Le professionnisme.....	57
2. Caractéristiques de la professionnalisation.	59
2.1. Professionnalisation de la formation.	59
2.2. Professionnalisation des personnes.	60
2.3. Professionnalisation des savoirs.....	60

3.	Evolution des formes de professionnalité.	62
4.	Quelles compétences professionnelles pour l'enseignant algérien ?	67

DEUXIÈME PARTIE : ANCRAGE THÉORIQUE ET DÉFINITION DES CONCEPTS CLEFS..... 77

CHAPITRE 1. LE RÔLE DES REPRÉSENTATIONS ET DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS LE PROCESSUS IDENTITAIRE PROFESSIONNEL..... 78

1.	Qu'est ce qu'une identité.	80
2.	L'identité professionnelle.	83
2.1.	Recherches privilégiant les dimensions personnelle, historique et subjective.	83
2.2.	Recherches privilégiant les dimensions sociales.	85
2.3.	Recherches s'inscrivant dans une dimension interactionniste.	89
3.	Poids des représentations dans la construction identitaire.	96
4.	Compétences professionnelles et construction identitaire.	99
5.	Compétence professionnelle et cadre didactique.....	102

CHAPITRE 2. L'ACTION DIDACTIQUE CONJOINTE : CADRE THÉORIQUE POUR DÉFINIR LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLE.....104

1.	Concepts pour l'analyse de l'action du professeur.	106
1.1.	L'action didactique.	106
1.2.	La relation didactique : transactions professeur/élèves.	107
1.3.	Le contrat didactique.....	108
1.4.	Le milieu didactique.	109
1.5.	Le jeu didactique.	111
1.6.	Les jeux d'apprentissage.	114
2.	Le triplet de genèse, outil d'analyse des compétences professionnelles.	116
2.1.	La topogénèse.	117
2.2.	La chronogénèse.	118
2.3.	La mésogénèse.	120
➤	L'importance du langage.	121
➤	L'interaction verbale.	121

➤ Le rôle de la proxémie.	122
--------------------------------	-----

TROISIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYSE EMPIRIQUE.....125

CHAPITRE 1. RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES.....126

1. L'enquête par questionnaire.	127
1.1. Descriptif et objectifs du questionnaire.	128
1.2. Présentation de l'outil d'analyse.	131
2. L'entretien d'auto confrontation.	134
2.1. Recueil des données.	136
2.2. Transcription des données.	138
2.3. Analyse des données.	139
3. Les séquences de classe filmées.	140
3.1. Qu'est ce qu'un synopsis ?	141
3.2. Le triplet de genèse : outil d'analyse de séquences de classe filmées.	142
3.2.1. Critères d'analyse de la topogenèse.	143
3.2.2. Critères d'analyse de la chronogenèse.....	145
3.2.3. Critères d'analyse de la mésogenèse.	146

CHAPITRE 2. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES149

1. Résultats de l'enquête par questionnaire.	150
1.1. La motivation pour le métier d'enseignant.	150
1.2. Les représentations sur le métier d'enseignant.	154
1.3. La complexité du métier d'enseignant.	163
1.4. Le stage pratique.	166
1.5. La formation initiale.	172
2. Analyse des entretiens d'auto confrontation.	177
2.1. L'image de soi.	177
➤ Le stagiaire : étudiant ou enseignant ?.....	177
➤ Le soi professionnel.	179
2.2. L'acte pédagogique.	182
➤ Fixation sur la fiche pédagogique.	182
➤ Gestion des interactions en situation.....	184
2.3. Le poids du prescriptif.	187

➤ La relation avec le professeur d'application.....	187
➤ Exploitation du manuel scolaire.....	189
2.4. La gestion du stress.....	190
2.5. La gestion du groupe classe.....	192
2.6. La gestion du temps.....	194
2.7. La gestion de l'espace.....	195
3. Analyse des synopsis des séances filmées.....	198
3.1. Présentation des synopsis des séances filmées.....	198
3.1.1. Synopsis de la séance réalisée par S1.....	198
3.1.2. Synopsis de la séance réalisée par S2.....	200
3.1.3. Synopsis de la séance réalisée par S3.....	203
3.1.4. Synopsis de la séance réalisée par S4.....	204
3.1.5. Synopsis de la séance réalisée par S5.....	207
3.2. Analyse de données du triplet de genèse.....	211
3.2.1. Analyse de données de la topogenèse.....	211
➤ Analyse de données de la topogenèse de S1.....	211
➤ <i>Analyse de données de la topogenèse de S2.....</i>	<i>213</i>
➤ Analyse des données de la topogenèse de S3.....	214
➤ Analyse de données de la topogenèse de S4.....	215
➤ Analyse de données de la topogenèse de S5.....	217
3.2.2. Analyse des données de la chronogenèse.....	218
➤ Analyse des <i>données</i> de la chronogenèse de S1.....	219
➤ Analyse des données de la chronogenèse de S2.....	220
➤ Analyse des données de la chronogenèse de S3.....	221
➤ Analyse des données de la chronogenèse de S4.....	223
➤ Analyse des données de la chronogenèse de S5.....	224
3.2.3. Analyse des données de la mésogenèse.....	226
➤ Analyse des données de la mésogenèse de S1.....	227
➤ Analyse des données de la mésogenèse de S2.....	229
➤ Analyse des données de la mésogenèse de S3.....	231
➤ Analyse des données de la mésogenèse de S4.....	232
➤ Analyse des données de la mésogenèse de S5.....	234
CONCLUSION	239
BIBLIOGRAPHIE	252

ANNEXES	269
TABLE DES ANNEXES	413
TABLE DES FIGURES.	414