L'analyse des pratiques enseignantes et des pratiques d'enseignement

Un levier au service du développement des compétences professionnelles

Nassima MOUSSAOUI

Université « Lounici Ali », Blida 2, Algérie

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9965

Résumé : Dans cet article, nous nous intéressons aux modalités de formation ou d'accompagnement des enseignants dans l'exercice de leur métier. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'analyse des pratiques enseignantes et d'enseignement est un outil méthodologique qui permet l'installation et le développement des compétences professionnelles. A ce titre, les pratiques enseignantes sont interrogées eu égard à ce qu'elles sont non à ce qu'elles devraient être.

Mots-clés : Compétences professionnelles- Analyse de pratiques- Didactique professionnelle- Savoirs enseignant- Réflexivité- Verbalisation.

Abstract: In this article, we examine the modalities of training or support provided to teachers in the practice of their profession. We put forward the hypothesis that the analysis of teaching practices constitutes a methodological tool enabling the acquisition and development of professional competencies. In this regard, teaching practices are examined in terms of what they actually are, rather than what they ought to be.

Keywords: Professional competencies – Analysis of practices – Professional didactics – Teacher knowledge – Reflectivity – Verbalization.

Introduction

La présente contribution porte sur l'impact de l'analyse des pratiques sur l'installation voire le développement des compétences professionnelles des enseignants. Elle est organisée comme suit. Nous commencerons par un survol des écrits portant sur la professionnalisation, les compétences professionnelles, les savoirs enseignants, l'analyse des pratiques et les aspects théoriques liés à la didactique professionnelle. Sur le plan méthodologique, nous nous attellerons à décrire notre expérimentation au cours

de laquelle quatre enseignantes du cycle secondaire en Algérie sont revenues sur leur pratique. Nous analyserons les verbatim recueillis en vue de mesurer l'impact des protocoles verbaux, des processus métacognitifs et réflexifs sur l'agir professoral (Jorro 2006). Il s'agira essentiellement d'analyser une pratique effective et un discours sur cette même pratique.

1 Cadre conceptuel

1.1 Compétences professionnelles et professionnalisation

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

> « La notion de professionnalisation et la professionnalisation relève d'un tiers (institution, hiérarchique,…) qui, dans le même temps ou successivement, tient un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues (des compétences prescrites renvoyant à un modèle du « bon professionnel ») mais aussi met en œuvre des modalités diverses visant à évaluer l'activité réalisée, ainsi à attribuer des compétences. Autrement dit, la professionnalisation relève de l'organisation, de l'institution, du tiers qui prescrit et évalue et ainsi « fabrique » les compétences. Nous parlerons ici d'identité « prescrite » puis « reconnue/attribuée », R. Wittorski (2016 : 18).

Dès lors, une question s'impose : à quel moment peut-on décréter qu'une personne est compétente ? A l'issue d'une action de formation conçue comme une interaction entre le terrain, la pratique, les savoirs d'action et les savoirs académiques, un sujet réalise des activités *in situ*, une fois que l'efficacité de ces activités est reconnue par les pairs et/ou les formateurs, on pourra décréter que la personne en question est compétente. Beckers précise qu'est « professionnel celui qui construit une organisation efficace de son action dans un type de situations qu'il considère comme semblables : c'est l'organisation de l'action professionnelle qui reste stable alors même que son exécution s'adapte aux caractéristiques de chaque situations rencontrées ». A.Beckers (2009a : 4).

1.1.1 Les types de professionnalisation

Selon Wittorski, la professionnalisation peut emprunter cinq voies différentes : une professionnalisation sur le tas, une professionnalisation alternée, une formation initiale sans alternance, une professionnalisation via l'analyse des pratiques et une professionnalisation par la définition anticipée de nouvelles pratiques. Dans la présente contribution, nous ne nous attarderons que sur la professionnalisation par l'analyse des pratiques. Dans ce type de professionnalisation, le sujet est confronté à des pratiques, les siennes ou celles de ses pairs, il « formalise les compétences implicites produites dans l'action et les transforme en savoirs d'action ». Autrement dit, les savoirs sont verbalisés, validés et acceptés par les pairs. Il s'agit d'une logique de réflexion sur l'action ». (2002 : 26-27).

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

1.1.2 La compétence professionnelle

Leplat définit la compétence professionnelle comme un « système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe (…) Elles sont finalisées et se caractérisent par la mise en œuvre de connaissances en vue de la réalisation d'un but » (Leplat, 1991 : 3). Cette définition met l'accent sur les dyades « tâche/ activité », « travail prescrit/travail réel ». Leplat les distingue puisqu'il dit que les connaissances engendrent une activité, elles donnent lieu à une activité qui est tributaire d'une tâche, plus précisément, des exigences d'une tâche. Les tâches ont un objectif, elles sont donc orientées. Samurçay et Pastré reconduisent la dichotomie chomskienne : performance/compétence mais en l'adaptant aux situations professionnelles, ils affirment dans ce sens que :« La notion de compétence peut se définir comme le système d'explication de la performance observée, qui décrit l'organisation des connaissances construites par le travail et pour le travail ». Samurçay et Pastré, (2003 :35). Selon ces deux spécialistes de la didactique professionnelle, la compétence se manifeste dans des situations de travail et relève des rapports entre le sujet, l'agent et ces situations professionnelles, cet ancrage dans la situation fait que la compétence est finalisée , elle est opérationnelle puisqu'elle vise l'action. La compétence est le fruit d'un apprentissage (formation ou réalisation d'une activité). Elle peut être verbalisable (le sujet peut en parler) ou non verbalisable. Samurçay et Pastré orientent leur réflexion sur la structuration des conduites professionnelles et la manifestation de la compétence à travers la performance. C'est par le biais de la performance (l'actualisation de la compétence) que l'on sait si un travailleur est compétent ou pas, cette définition montre le caractère situé et incarné de la compétence professionnelle, cette dernière se construit au moment de l'action et pour l'amélioration de l'action .Nous constatons que Leplat, Samurçay et Pastré se rejoingnent quant au caractère finalisé et ancré de la compétence professionnelle. L'accent, est, dès lors, mis sur l'analyse de l'activité, c'est grâce à l'analyse de l'activité, à l'analyse du produit de la tâche que l'on peut reconnaitre, identifier, voire faire naître des compétences, aucune compétence ne peut se manifester en dehors de l'activité, cette compétence découle des connaissances en acte, « il ne peut être question, d'un point de vue méthodologique, de chercher à identifier hors de l'activité, les composantes des compétences celles-ci sont inférées à partir des résultats de l'analyse de l'activité », De Montmoullin, (1995 :). Est professionnel, selon Le Boterf celui qui « sait gérer un ensemble de situations professionnelles dont la plupart se caractérisent par leur complexité. Agir avec compétence équivaut à acquérir des ressources, à savoir les mobiliser dans des situations professionnelles et à prendre du recul par rapport à ses actions par l'analyse réflexive de sa pratique. » G. Le Boterf (2008 : 22). Cette définition met l'accent sur la complexité des situations professionnelles, c'est leur gestion qui fait qu'un travailleur ou un enseignant est ou n'est pas compétent. Les compétences professionnelles mobilisent des ressources qui permettent au sujet de réaliser une activité, Le Boterf ajoute à sa définition la dimension réflexive par l'analyse de l'agir enseignant, selon lui est compétent, un travailleur qui sait opérer des retours (ou des pauses au moment de l'action) sur son action, qui sait se distancer pour pouvoir l'analyser. Un agent, un travailleur, un enseignant sont considérés comme des professionnels quand ils mobilisent des savoirs, quand ils sont capables de contrôler

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

la situation et d'analyser le contexte dans lequel ils auront à mobiliser telle ou telle action et déployer telle ou telle compétence. Est compétent, un travailleur qui recourt à l'introspection métacognitive et adopte une posture réflexive pour analyser son agir. Est compétent un travailleur qui sait décontextualiser et recontextualiser autrement dit qui est capable de transférer ses compétences dans d'autres situations. Le Boterf insiste sur les ressources que doit mobiliser un sujet dit compétent, il dit :

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

La compétence peut être individuelle ou collective, elle engage les sujets qui doivent exercer un contrôle sur la situation, en ce sens, c'est une propriété conférée à des sujets individuels ou collectifs. Quant à la professionnalité, « elle renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci. » R.Wittorski (2007 : 26). Elle renvoie, en outre, aux gestes professionnels qui sont multidimensionnels et complexes, ils réfèrent aux intentions, aux buts, aux représentations. A ce titre, les gestes professionnels :

> « ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Ils représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise et de pouvoir-savoir, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours. Les gestes professionnels ne sont pas que des faits, ne sont pas seulement des actions en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. Ils sont, d'abord, par leur intentionnalité, des représentations de la réalité ». Ch.Alin (2000 : 33)

1.1.3 Les savoirs- enseignants et les savoirs pour l'enseignant

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

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

ressort de cette citation que les savoirs (fonction constructive) et les pratiques (fonction opérative) sont liés dans un rapport dialectique. Pastré et d'Ochanine (1997/ 1981) parlent d'images opératoires et d'images cognitives. Il convient de distinguer « le savoir-enseignant » du « savoir pour l'enseignant » : « le savoir- enseignant » est construit par l'enseignant lui-même, il est construit à partir de sa pratique ou à partir d'expériences vécues dans le cadre scolaire. Le « savoir pour l'enseignant » est élaboré par d'autres instances, dans d'autres contextes, il doit être transformé pour être utilisé par les enseignants. La distinction entre « le savoir enseignant » et « le savoir pour l'enseignant » traduit une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage car « elle met en exergue le travail d'appropriation indispensable pour qu'un savoir élaboré en dehors de soi devienne élément d'un répertoire disponible pour agir dans une situation donnée » E. Charlier (2006 : 105). Ces savoirs se combinent dans des représentations qui sont actualisées dans et par l'action.

1.1.4 Les schèmes d'action

Influencé par les travaux de Piaget, Perrenoud recourt à la notion de schème pour définir le « savoir enseignant », il explique que l'enseignant mobilise une structure invariante, une structure de base (appelée schème) qu'il modélise et adapte aux différentes situations imposées par la réalité et la complexité du terrain auquel il est confronté. Il définit les schèmes d'action comme des :

> « des savoirs, des représentations et des théories personnelles et collectives ; ces derniers sont des schèmes de perception, d'évaluation et de décision qui permettent de mobiliser des savoirs et de les transformer en compétences. Ils sont indispensables à l'action. Les schèmes d'action permettent de relier la personne à son environnement ; ce sont « des filtres » qui rendent les situations compréhensibles et , d'autre part, ils guident l'action ». Ph.Perrenoud (1994i, 1996 : 2006)

La structure invariante qui caractérise le schème va permettre à Perrenoud de mettre en relation le schème d'action et l'habitus pour interroger les compétences professionnelles, qualifiées de « grammaire génératrice des pratiques », l'habitus[1] permet aux enseignants de mobiliser des savoirs, de les reconduire dans des situations. On ne peut, selon Perrenoud, « comprendre quelque chose aux savoirs d'action sans s'intéresser à l'action, aux compétences qu'elle mobilise, aux savoirs que ces compétences utilisent et à l'habitus du praticien qui lui permet de les retrouver, les mettre en relation avec la situation, les adapter, les bricoler ». (1996 : 180). L'observation des gestes professionnels permet aux chercheurs, aux formateurs de repérer les savoirs d'action que Goigoux et vergnaud (2002, 2005) qualifient de schèmes professionnels qui englobent tout ce qu'entreprend un enseignant, ils relèvent du cognitif, du sociocognitif, du socio-affectif, aussi réfèrent-ils à « tous les registres de l'activité du professeur : gestes, jugements et raisonnements intellectuels, langage, interactions avec autrui, affects ».Goigoux & Vergnaud (2005 : 9).

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

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

1.2 L'analyse des pratique professionnelles

L'analyse des situations éducatives- grâce au recul, à la distanciation et aux processus de conscientisation qu'elle procure- permet aux praticiens de donner du sens à leur agir, de mesurer l'empan entre ce qui est dit et ce qui est fait (Bucheton et Soulé 2009, Leplat et Hoc 2006 ; Jorro 2006) et de mettre en mouvement des réflexions, des interrogations voire des inquiétudes collectives. « L'analyse des pratiques outille aussi bien les chercheurs que les formateurs en leur permettant de donner du sens aux actions entreprises *in situ,* au moment de la réalisation d'une tâche car seul le terrain permet aux compétences professionnelles de se développer ». N. Moussaoui (2024 :7) Avant d'interroger les concepts de pratiques et d'analyse de pratique, il convient de faire la distinction entre pratiques d'enseignement et pratiques enseignantes. En effet, celles-ci ne sont pas synonymes dans la mesure où les pratiques d'enseignement renvoient « aux activités déployées en classe, en face à face pédagogique, quant aux pratiques enseignantes, elles réfèrent à l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant qui dépassent largement l'espace de la classe ». J. Talbot et L. Clanet (2012 :1)

1.2.1 Définitions

De l'avis de nombreux chercheurs et praticiens, l'analyse des pratiques est considérée comme un outil méthodologique de formation adéquat aux métiers et aux professions qui se caractérisent par un éventail de décisions prises sur le tas, *in situ* car le praticien doit sans cesse négocier, formuler des hypothèses, s'adapter à l'imprévu. Elle permet de développer les compétences professionnelles des praticiens dans leur aspect identitaire. A ce titre, elle consiste en :

> « une modalité de formation particulièrement intéressante quand une partie importante du travail ne peut être prescrite, quand le praticien est dans l'obligation de construire en permanence des réponses adaptées à des situations toujours singulières »..Elle est aussi identifiée comme un moyen de professionnalisation, dans le sens où elle permet de travailler la dimension identitaire dans la construction du métier. ». A.M Lagade (2009 : 5).

La pratique est dynamique, elle enclenche « un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain ». Barbier (2000 :40). Elle permet de réduire l'écart entre les savoirs théoriques issus de la recherche et les savoirs d'expérience issus du terrain. La pratique est multidimensionnelle, à ce titre, elle est finalisée, instrumentale, interactive, médiatisée via le langage et située dans la mesure où elle est étroitement liée à la situation de par des dimensions sociales, temporelles et spatiales. En somme, analyser une pratique revient à relier toutes ces dimensions en vue de donner du sens aux situations éducatives.

1.2.2 Les objectifs de l'analyse de pratiques

Une analyse de pratiques, dûment menée, doit permettre l'atteinte de nombreux objectifs tels que l'aide à l'identification des représentations, des croyances et leur impact sur « l'agir professoral ». L'AP permet, par ailleurs, l'émergence d'hypothèses interprétatives, et, ce faisant, la production d'options nouvelles. Grâce la posture réflexive

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

(Schön 1983)[2] le sujet est amené à opérer des retours sur son agir professoral, l'interaction avec les pairs permet, en outre, de développer le regard « méta », en vue d'objectiver la pratique. Donner du sens à une action éducative, faire la distinction entre un travail réel et un travail prescrit (activité et tâche), verbaliser tels sont les mots d'ordre d'une analyse de pratiques.

2 Cadre méthodologique

2.1 Contextualisation et outils d'investigation

L'approche méthodologique privilégiée est celle d'une recherche qualitative. Nous nous inscrivons dans le paradigme qualitatif et une posture épistémologique constructiviste. Nous avons soumis quatre enseignantes du cycle secondaire en Algérie à un pré-entretien au cours duquel elles ont défini et déclaré les objectifs qu'elles ont assignés à leurs cours. Nous avons ensuite recouru à une observation de classe au terme de laquelle nous avons soumis les mêmes enseignantes à l'entretien proprement dit. Pour faire émerger les représentations et les pratiques déclarées de quatre enseignantes ayant participé à notre expérimentation, nous avons croisé deux types d'entretiens : semi dirigé et d'explicitation. Parmi ces quatre enseignantes figurent deux titulaires[3] et deux stagiaires[4]. Notre choix se justifie par le profil et le parcours des enseignantes : les stagiaires (Lila et Hadjer) débutent dans la profession, nous présumons qu'elles n'ont pas la même approche des situations de classe que les titulaires du poste ayant capitalisé un certain nombre d'années d'expérience (Fahima et Nadjet). Les quatre enseignantes exercent dans des lycées de deux wilayas[5] situées au nord de l'Algérie : Blida et Tipaza.

2.2 Codification et transcription des données

Nous n'avons pas respecté une transcription orale qui rendrait compte des aspects formels de l'entretien, nous avons uniquement transcrit les réponses des enseignantes car nous sommes surtout intéressée au discours des enquêtées. Le codage utilisé est : l'enquêtrice : ENQ (nous- même) et les enquêtées : Nadjet (E.N), Fahima (E.F), Hadjer (E.H) et Lila (E.L).

2.3 Un guide d'entretien et un entretien d'explicitation

Nous ne sommes pas restée fidèle aux questions telles que prévues dans le guide de l'entretien (voir annexe) car nous avons interpellé les enseignantes en vue d'expliciter une réponse allant dans le sens de notre problématique : l'analyse d'une pratique via des protocoles verbaux. Pour ce faire, nous avons croisé l'entretien semi –directif avec l'entretien d'explicitation qui consiste en « un ensemble de pratiques d'écoute qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers. (…) La spécificité

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

[3]Statut d'un enseignant ayant passé les épreuves orales et pratiques du CAPES.

[4]Statut d'un enseignant non titulaire du poste et dans l'attente d'une confirmation.

[5]Nom donné aux départements en Algérie qui compte 58 wilayas (selon le dernier découpage administratif).

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action ». P. Vermersch (2011 :17). De l'avis de nombreux chercheurs et formateurs, l'entretien d'explicitation est l'outil méthodologie adéquat à l'analyse de pratiques. Pour l'entretien semi-dirigé, nous nous avons adapté le guide d'entretien de M. Deleurm (2004). Nous avons réparti les verbatim des enseignantes en catégories référant aux aspects didactiques, pédagogiques et institutionnels. Nous avons réservé une large part de l'entretien à la posture réflexive des enquêtées.

2.4 Analyse et interprétation des entretiens

ENQ : *Quels objectifs avez-vous assignés au cours que vous allez présenter ?*

Les quatre enseignantes ont assigné des objectifs à leurs cours. Nous n'émettrons aucune remarque sur leur formulation. Nous nous contenterons de relever les énoncés au travers desquels, les enquêtées se positionnent (ou pas) quant à l'atteinte de ces objectifs. E.N et E.F (titulaires toutes les deux et plus de 20 années de pratique) marquent un temps d'arrêt, hésitent et semblent ne pas être sûres de les atteindre, elles disent à ce propos : « *Les objectifs … je vous les donne… mais je ne sais pas si je vais les atteindre…* ». Ou encore, *« Les élèves doivent… non plutôt… devraient car je ne suis pas sûre de les atteindre…* ». Quant aux enseignantes stagiaires (E.L et E.H), elles se sont montrées moins dubitatives : « *Amener les élèves à faire une étude comparative et saisir la visée du texte argumentatif* » ou encore *« Les objectifs que j'ai assignés à mon cours sont … »*. Que pouvons-nous en déduire ? Les enseignantes titulaires – parce que plus expérimentée- savent que les objectifs ne sont pas forcément atteints, qu'il ne suffit pas de les énoncer pour les voir réalisés, que tout peut se passer dans un cours, qu'il y a souvent inadéquation entre les objectifs attendus et les objectifs obtenus. La prudence dont font preuve les enseignantes titulaires ne donne-telle pas à lire un trait de professionnalité ? Ne pourrions-nous pas voir dans cette prudence et/ou hésitation un recul voire une distanciation et, ce faisant, la manifestation d'une posture réflexive ?

ENQ / Quelle activité avez-vous présentée ? Comment vous y êtes –vous prise ?

Trois enseignantes sur quatre ont présenté des séances de compréhension de l'écrit, une seule (EF) a consacré son cours à des activités de langue sur l'argumentation. Le contenu des séances est à peu près identique, les trois enseignantes ont respecté les étapes telles que données soit par l'inspecteur soit dans des ouvrages spécialisés Moirand (1994), Cicurel, (1994), Tagliante (2003). Il est intéressant de s'arrêter sur le discours tenu pour rendre compte de ces séances : E.L et E.H (enseignantes stagiaires) ont énuméré les activités, E.H affirme « *respecter les instructions de l'inspectrice »,* nous reprendrons ce « critère » quand nous analyserons la catégorie « rapport à l'institution ».Nous pouvons, toutefois, noter que l'enseignante est respectueuse des instructions, son comportement colle au profil d'un enseignant débutant, novice qui ne prend pas de risques, se limite au travail prescrit. Elles reconduisent des schèmes invariants et souvent sécurisants. Quant aux enseignantes titulaires (E.F et E.N), elles sont moins catégoriques et plus prolixes, elles tiennent une sorte de métadiscours sur leur démarche et leur choix, elles se positionnent « j'ai *oublié de le dire tout à l'heure* », elles marquent des moments de pause voire d'hésitations, elles utilisent des modali-

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

sateurs tels que : *« je pense »*, *« en fait », « il me semble … ».* La fonction expressive tend à dominer dans leur discours, elles ne se contentent pas de donner le contenu du cours, elles éprouvent le besoin de justifier leurs gestes en donnant soit des définitions, soit des principes soit des stratégies d'enseignement : « *J'ai ensuite réparti les élèves en groupes, j'ai veillé à ce que les groupes soient le plus hétérogènes possible pour permettre aux moins bons de s'investir »,* ou encore, « *je veux ajouter que toutes ces activités sont réalisées au service de la compréhension, elles ne sont pas faites pour permettre la maitrise de la langue mais surtout pour développer les compétences de compréhension ou d'expression* ». Ces assertions sont, selon Vergnaud, des théorèmes en acte, autrement dit, « des propositions tenues pour vraies dans l'activité » (2006 : 56). Chez E.N, le métadiscours porte sur le choix de la séance et les objectifs de la seconde séance compréhension de l'écrit[6] : « *Normalement la C2 ne se fait pas de la même manière que la C1 car nous devons synthétiser les deux textes (C1 et C2). Mais là, il s'agit d'un autre cas de figure, c'est-à-dire… Il s'agit d'une autre trame argumentative, il fallait la dégager du texte, elle s'avère plus complexe que la trame de la C1.* » Ces propos témoignent d'un besoin d'explicitation : « *je veux dire les paragraphes, les lignes, le titre* », voire de justification : *« j'étais obligée d'insister sur la stratégie argumentative des deux auteurs parce que …* ». L'enseignante essaye de justifier un agir professoral en nous montrant qu'elle connait les objectifs de la deuxième séance de compréhension de l'écrit (C2), elle prend les devants, par prudence, son métadiscours témoigne d'une posture défensive au travers de laquelle nous avons décelé des indices de réflexivité. E. F réactive les connaissances antérieures de ses élèves, elle établit des liens entre les séances, elle adopte une démarche plus constructiviste : « *je suis partie de la dernière séance…J'ai fait des rappels…je suis partie de ce qu'ils savent…* ».

ENQ/ Que s'est-il passé lors de cette activité ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ?

Les quatre enseignantes ont émis quelques réserves quant à leur prestation en classe, toutefois ces réserves ne relèvent pas toutes du même registre. E.N semble préoccupée par l'absence de motivation, le manque de concentration, elle se remet même en question quand elle aborde le contenu et le thème du support de la compréhension de l'écrit, elle dit, dans ce sens : *« Pourtant le texte est supposé être lu à la maison pour faciliter son étude en classe. Tout simplement, je pense que le thème et le contenu ne les ont pas motivés, ce genre de sport ne les intéresse pas… ils auraient peut-être été plus intéressés par un autre sport, plus populaire… comme le football… Enfin c'est ce que je pense… ».* Le manque de concentration est également évoqué par E.F, elle est, par contre, plus satisfaite que E.N, elle évoque les réactions des élèves quant aux erreurs de leurs camarades : « *les élèves ont bien participé. Ils intervenaient quand leur camarade se trompait au tableau* ». Dans les propos de E.L, nous relevons une contradiction, d'une part, elle dit que « les *questions étaient faciles et les élèves sont habitués à ce genre de questions* » et, d'autre part, elle ajoute que « les *questions étaient difficiles pour les élèves.* » E.H reconnait qu'elle n'a réussi à travailler qu'avec quelques élèves, le reste a eu du mal à se « *concentrer à cause de la caméra* ». Que retenir des verbatim des enseignantes ? Les quatre évoquent le manque de concentration,

[6]Dans le référentiel des programmes de français du cycle secondaire en Algérie, la séquence compte deux séances de compréhension de l'écrit qui n'ont pas les mêmes objectifs d'apprentissage.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

l'absence de motivation. Elles essayent d'expliquer voire de justifier les difficultés rencontrées par leurs apprenants en adoptant une attitude plus ou moins positive.

ENQ/ Quels éléments théoriques vous permettent de comprendre la situation ?

Les enseignantes ont des représentations différentes quant aux « éléments théoriques » : E.N , la plus prolixe, hésite quant au vocable « théorique », elle dit en ce sens, « *je vais essayer de répondre, même si je ne sais pas ce que je dois mettre dans « théorique »,* ou encore, « *je vais vous donner les éléments théoriques …bon… il y a… ».* Elle va essayer de combler l'hésitation par une énumération de principes surtout didactiques (les thématiques, le type d'interaction, la lecture silencieuse, la formulation des questions …). Ce comportement donne à voir une enseignante-bien que titulaire-soucieuse, inquiète et surtout insatisfaite. En revanche, les propos de E.F sont à l'opposé de ceux de E.N, aussi bien au niveau de la forme qu'au niveau du fond. En effet, l'enseignante pense « au *cours théorique* » et non aux éléments théoriques qui permettent de comprendre une situation d'apprentissage, elle est beaucoup plus dans le schéma théorie (connaissances déclaratives) et application (connaissances procédurales). E.N est plus dubitative, elle conclut : « *enfin…je ne sais pas, moi… c'est ce que j'ai compris par théorique… ».* Par contre, E.L et E.H sont plus catégoriques : E.L avance trois concepts étudiés en licence (cognition, interaction et constructivisme), « *elle pense les avoir appliqués ».* E.H parle d'étapes d'une compréhension de l'écrit et de stratégies de lecture, elle ne s'éloigne pas du cours présenté et selon elle, pour comprendre sa manière de travailler, il faut connaitre les étapes et les stratégies inhérentes à la lecture/compréhension. Comment interpréter les propos de E.H ? Elle pense que « *toutes les séances de CE se passent de manière identique pour peu que l'on respecte les étapes inhérentes à ce type d'activité* ». Il ressort des verbatim des quatre enquêtées que E.L est la seule à avoir compris que par éléments théoriques il fallait identifier les principes inhérents à des théories d'apprentissage car elle parle de cognition, d'interactions et de construction de connaissances, ses réponses renvoient au cognitivisme, au constructivisme et au socio-constructivisme.

ENQ/ Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer OU que pourriez-vous refaire de façon similaire ? Pourquoi ?

Les quatre enseignantes adoptent un discours de remise en question, elles sont critiques vis-à-vis de leurs pratiques, leurs critiques sont constructives , elles savent sur quel plan intervenir, les deux dimensions sont évoquées car les prises de décisions et les remarques émises relèvent de la dimension didactique « *choix des supports, prioriser l'oral, lecture oralisée, énoncer les objectifs, préparer des activités en évaluation formative* » et de la dimension pédagogique qui est beaucoup plus étoffée, les enseignantes ont suggéré des changements ou des régulations dans la manière de travailler avec les élèves , dans le style d'enseignement adopté, la gestion de la parole, dans les stratégies mobilisées : « *favoriser l'interaction, être motivante, faire participer tout le monde, ne pas trop parler, jouer le rôle d'animatrice, moins monopoliser la parole, être moins directive, donner plus d'initiative aux élèves, moins m'investir, les laisser nager seuls, donner plus de liberté aux élèves, diminuer mon aide, ne pas gaspiller mon temps* ». Elles mettent l'accent sur les échanges et les interactions qui caractérisent la théorie socio constructive de l'apprentissage. Selon E.N et E.F « *Sans interactions,*

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

le conflit sociocognitif[7] *responsable de l'apprentissage, peut s'avérer problématique ».* Nous constatons que les énoncés tels que « *favoriser les échanges et l'interaction* » a dominé les verbatim des enseignantes, la gestion de la parole et l'autonomie également, les enseignantes titulaires trouvent « *qu'elles parlent trop, qu'elles sont trop présentes* », leurs inquiétudes portent essentiellement sur leur présence en classe, elles pensent « qu'elles *devaient favoriser les interactions entre les apprenants, donner plus d'initiative aux élèves* ».

ENQ/ Pensez-vous avoir atteint vos objectifs ?

Les réponses des quatre enseignantes varient de « *très difficilement et pas avec tous les élèves* » à « oui *et non* » en passant par « *pas avec tous les élèves mais la majorité a compris le texte ».* E.F et E.N celles qui « *n'étaient pas sûres de les atteindre* » demeurent dubitatives. Les deux se projettent : E. F dit « *mais ce n'est qu'en lisant les productions écrites que je saurai si j'ai atteint mes objectifs, je préfère attendre pour me prononcer* », E. H affirme : « *Je pense donc que j'ai réussi à atteindre mes objectifs. De toute façon, l'évaluation formative le déterminera…* ». Ces deux enseignantes se projettent, elles sont prudentes et préfèrent attendre les activités d'évaluation. Ces deux réponses émanent d'une enseignante titulaire et d'une stagiaire, nous constatons donc que certaines postures ne sont pas le propre des titulaires uniquement (et inversement).

ENQ/ Vous arrive-t-il de demander à vos élèves d'expliciter une action ? Qu'est-ce qui pourrait entraver la verbalisation chez les élèves ?

L'explicitation marchant de pair avec la verbalisation, nous ne pouvions en faire l'impasse dans la mise en œuvre de démarches et de postures relevant du métacognitif et du réflexif (concepts clés dans l'analyse des pratiques). Nous entendons par verbalisation la mise en mots des actions qui président à la réalisation d'une tâche, qui l'accompagnent ou la clôturent :

> La verbalisation, la technique du « think aloud » est incontournable dans les processus métacognitifs et les postures réflexives. L'explicitation permet aux sujets, qu'ils soient enseignants ou apprenants, de mettre en mots et, ce faisant, de se mettre en mots en vue de se distancer, de dialoguer avec le « je » en le dédoublant de telle sorte à ce qu'il y ait une interaction qui permette au sujet de se mettre en miroir ». N.Moussaoui (2018 : 239).

Ceci dit, qu'en est-il de l'explicitation chez nos quatre enseignantes ? Nous constatons que les enseignantes - du moins deux d'entre elles (E.N et E.F) - recourent à l'explicitation mais uniquement quand il s'agit de négocier un projet, choisir son groupe, ou bien rendre compte d'une activité réalisée en cours de projet. Cette explicitation évoquée par les deux enseignantes fait partie de la phase de planification du projet, phase au cours de laquelle l'enseignant doit présenter le projet et le négocier avec ses élèves qui doivent se prononcer quant au thème, quant aux camarades avec lesquels

[7] En psychologie cognitive, il existe deux types de conflits : le conflit cognitif qui naît de l'interaction entre le sujet et les objets du savoir émanant du milieu et le conflit sociocognitif qui a lieu quand il y a interactions entre le sujet et les autres partenaires de la situation éducative.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

ils voudraient travailler, dans ce contexte c'est plutôt l'enseignant qui explicite, les deux autres enseignantes ne font pas expliciter parce que E.L « *n'a jamais pensé à ce genre d'activité* ». Par contre, E.H, elle donne plus de détails et ses propos semblent plus constructifs, elle dit « *Non, il ne m'est jamais arrivé de demander à mes élèves d'expliciter ce qu'ils font car l'élève n'est- en général- pas capable de dire ce qui se passe dans sa tête quand il est en train de réaliser une tâche ou de répondre à une question* ». Comment interpréter ses propos ? Nous pensons – sans le savoir- qu'elle justifie le non recours à l'explicitation par la surcharge cognitive[8] qui empêche les apprenants de réaliser à la fois la tâche et de la verbaliser en même temps. Par ailleurs, cette même enseignante ajoute : *« je ne m'intéresse qu'au concret, l'implicite … je ne m'en occupe pas* », par concret , elle entend « *l'observable* » et par implicite, « *les processus mentaux* » ; cette même enseignante apporte plus de précisions (toujours à notre demande) : « *je n'ai pas le temps de m'occuper des processus mentaux , de « la boite noire » à laquelle il est difficile d'avoir accès* ».Quant à la verbalisation, les enseignantes sont unanimes : la langue est le principal handicap : « *le problème de l'expression…à cause des lacunes en langue* » ou « *La non maitrise de la langue française* » « *Il y'a d'abord le problème de la langue chez certains, chez d'autres, ils savent ce qu'ils font ou vont faire mais ne trouvent pas les « mots » qu'il faut pour le dire. Vous savez …il n'y a pas que la langue qui peut poser problème…* ». Les difficultés inhérentes à la compétence linguistique des apprenants sont récurrentes dans le discours des quatre enseignantes mais elles invoquent aussi le facteur temporel et la densité du programme : *« on n'a pas le temps et puis il faut terminer le programme* ». Le programme constitue une sorte de « prétexte sécurisant ».

ENQ / Vous arrive-t-il d'échanger avec vos collègues sur les cours que vous assurez ? Pourquoi le faites-vous ?

Nous constatons une similitude dans les réponses données par les quatre enseignantes. Des expressions telles que « *Très rarement* », « *Seulement avec une seule enseignante* », « Pas *tout le temps »,* nous éclairent sur le temps consacré aux échanges et à l'importance qui leur est accordée. Nous avons prévu cet item en vue d'analyser le discours et le ressenti des quatre enseignantes quant aux interactions entre pairs susceptibles de donner lieu à des moments d'analyse grâce auxquels des compétences professionnelles peuvent d'être développées. Sur quoi portent ces échanges quand ils ont lieu ? Les quatre enseignantes se rejoignent : le CAPES[9] et sa préparation. Les réponses telles que : *« je travaille avec les stagiaires, elles viennent me voir pour le CAPES* », ou bien *« surtout avec les stagiaires, on doit les préparer pour le CAPES* », ou « *ça m'arrive de demander des conseils à une collègue plus ancienne et titulaire pour qu'elle m'oriente pour le CAPES* » ou encore « *Nous travaillons beaucoup ensemble, elle m'aide à me préparer pour le CAPES* », montrent que les besoins en formation se limitent à la confirmation de l'enseignant stagiaire, tout laisse à penser qu'après le CAPES, la formation s'arrête, à ce propos , E.F dit : *« les enseignants pensent ne plus avoir besoin de formation une fois titularisés et au bout… du compte, seuls les stagiaires ont besoin*

[8] « Etat des ressources attentionnelles qui excèdent les capacités de mémoire mobilisées dans la gestion des tâches. La surcharge cognitive conduit à l'émergence d'automatismes non pertinents car un coup cognitif trop élevé perturbe la mise en place de processus de contrôle efficace ». Cuq J.P (2003 :230).

[9] Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

d'être formés, donc les échanges et l'analyse de nos pratiques… ». Ces propos donnent à lire les représentations des enseignants : les échanges constructifs qui permettent le développement des compétences professionnelles semblent problématiques. Les réponses telles que : *« conformément au canevas d'une séance de compréhension de l'écrit »* ou, *« j'ai essayé de respecter la méthode, les consignes de l'inspectrice »* témoignent du respect des textes (les programmes), des instructions et des directives de l'institution chez les quatre enseignantes. Elles sont dans le respect du travail prescrit et du discours officiel. Au demeurant, chez E.F, nous décelons un certain « ras le bol » voire une prise de distance quant aux instructions émanant de l'institution. Elle dit en ce sens, « *nous sommes tellement pris par leur programme et leurs statistiques*[10] *que nous n'avons pas le temps d'échanger, d'analyser nos pratiques* », le possessif « *leur* » rend compte du positionnement de l'enseignante, son discours s'inscrit dans une remise en question, une distanciation et un refus des directives sachant qu'il est demandé aux enseignants de remettre un état d'avancement mensuel des programmes. E.H évoque, elle aussi, les statistiques : *« On échange uniquement pour se mettre d'accord sur les statistiques du programme que nous devons envoyer à l'académie, nous n'analysons rien ».* Toutefois, elle ne modalise pas son discours, elle évoque une tâche parmi tant d'autres, nous supposons qu'elle sait que cela fait partie de ses tâches, elle le fait sans se positionner. Que pouvons –nous déduire des réponses de E.F et E.H ? Une enseignante telle que Fahima, parce que plus expérimentée, adopte une posture plus critique.

ENQ/ Vous venez de vous exprimer à propos d'un cours que vous avez présenté, le fait de vous dire a-t-il été important pour vous, bénéfique ?

Les verbatim des enseignantes vont de « *Là… je comprends mieux ce problème de verbalisation… oui, je me suis détachée, j'ai pris de la distance et j'ai vu ce qu'il fallait que je fasse et ce que je dois changer, quand on parle, on découvre ses erreurs, on devient plus autocritique, je pense qu'on apprend mieux à se connaître* », à *« le fait de parler m'a permis de me mettre en question, mais je ne le fais jamais avec mes élèves »* , ou encore « *cet entretien m'a permis de revoir ma façon de travailler, de savoir que les échanges et l'analyse de nos pratiques nous permettent de revenir sur nos gestes pour mieux les comprendre et les améliorer ».*

3 Discussion

Ces entretiens ont permis aux quatre enseignantes de « dire » et de « se dire », elles ont mis en mots un agir, tel est l'objectif que nous nous sommes assigné. Ces entretiens nous ont, par ailleurs, permis de mesurer l'empan entre des pratiques déclarées et des pratiques effectives. La verbalisation a permis une auto confrontation au travers de laquelle les enquêtées ont « *pris du recul* », « *pris de la distance* », « *adopté une attitude autocritique* », telles sont les postures d'un enseignant réflexif. Grâce au langage, grâce à cet outil mis au service du développement de la pensée, pour reprendre les concepts clés de Vygotsky (1934-1985) les enseignantes ont conceptualisé (cf Piaget et Vygotsky) des « savoirs en actes », et les ont transformés en « savoirs d'action ». L'analyse de

[10]Depuis l'avènement de la réforme du système éducatif en Algérie (2003), les PES (Professeurs de l'enseignement secondaire) doivent mensuellement donner le taux d'avancement dans les programmes.

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

l'activité a permis de mesurer l'empan entre le travail prescrit et le travail réel, entre la dimension objective (à travers la tâche)et la dimension subjective (à travers la réalisation de l'activité) sachant que la tâche est définie au préalable alors que l'activité est réalisée par le sujet, « la tâche c'est ce qu'il y a à faire : le but qu'il s'agit d'atteindre sous certaines conditions, l'activité dépend de la tâche et des caractéristiques du sujet mais elle peut contribuer (en retour) à la définition de la tâche et à la transformation du sujet ». Leplat (1997 :14). Le travail d'analyse permet, aux praticiens de décomposer, de déstructurer une action grâce au processus de conceptualisation, de la transformer en « savoir d'action » défini comme « un énoncé relatif à une séquence actionnelle construite et considérée comme efficace par l'énonciateur ». Huber & Chautard (2001 : 107). La mise en mots donne l'occasion aux praticiens d'objectiver des gestes jusque-là réalisés inconsciemment. L'analyse réflexive doit faire partie de l'habitus de l'enseignant car toute réflexion n'est pas réflexivité, « Il arrive à chacun de réfléchir dans l'action et sur l'action, sans devenir pour autant un praticien réflexif. Il faut distinguer la posture réflexive du professionnel de la réflexion épisodique de chacun sur ce qu'il fait ». Ph. Perrenoud (2000 : 14). Grâce à la verbalisation :

> « la démarche de recul réflexif par rapport à l'action réalisée permet de réfléchir sur la stratégie de l'action. L'énonciation par exemple des difficultés repérées d'un élève aide à réfléchir sur les conditions de blocage de cet élève dans le processus de réussite scolaire. Amener l'enseignant à penser sur son action l'aide à mobiliser les bonnes compétences pour répondre à un problème donné, ou encore, par une analyse critique de sa pratique, d'émettre des hypothèses telles que "si je fais ça…je pense que je vais avoir tel résultat…".Martine Le Guen (2002 :)

4 Conclusion et mise en perspectives

Ces deux entretiens ont provoqué une parole grâce à laquelle quatre enseignantes du cycle secondaire en Algérie ont conceptualisé des savoirs d'action, ont verbalisé des procédures, ont mesuré l'adéquation entre les objectifs définis au préalable et les objectifs obtenus. Elles ont, en outre, pris du recul et conscientisé un agir professoral. Il ressort de cette modeste expérimentation que les enseignants -pour peu que l'on sache leur permettre de s'exprimer, d'opérer des retours réflexifs sur des actions- sont capables d'analyser leurs pratiques ont vue de les améliorer. Cette expérimentation nous a amenée à poser le problème de la formation des enseignants, une formation fondée sur l'analyse des pratiques effectives qui permettrait aux enseignants une meilleure appréhension des réalités du terrain. Cette formation devrait, par ailleurs, concerner les formateurs de formateurs afin qu'ils soient au fait des principes et des méthodes idoines à l'analyse de pratique. Il faudrait, avant de mettre en place des dispositifs d'analyse de pratique, penser à monter des dispositifs de formation à l'analyse de pratique car la verbalisation nécessite une formation et des moyens adaptés tant il n'est pas aisé de « dire et de se dire ». Selon Bucheton « le métier d'enseignant est difficile à dire, il est, contrairement à une représentation généralement partagée « peu parlé ». Pour atteindre l'agir à travers la parole, il faut avant tout apprendre aux enseignants à nommer et à expliquer leurs pratiques, à dire leur action ». Citée par V. Bigot &

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

L. Cadet. (2011 : 26). Dans cette optique une recherche collaborative s'impose afin d'accompagner les futurs enseignants. Une recherche entre praticiens et chercheurs réduirait l'écart entre les savoirs académiques et les savoirs d'expérience. Il s'agit, désormais, de reconnaitre la nécessité de travailler conjointement, de solliciter praticiens et chercheurs, de collaborer en vue de « légitimer le savoir d'expérience et lui donner un statut de savoir de formation professionnelle ». S. Desgagné & H. Larouche (2010 : 8)

Bibliographie

Bechers, Jacqueline, « Contribuer à la formation de praticiens réflexifs. Pistes de réflexion ». *In Puzzle, 26*, (2009a).

Blanchard-Laville.Claude et Nadot.Suzanne ; Analyse des pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation », *Connexions n° 82,* Editions Erès (2004).

Bigot.Violaine et Cadet Lucille ; « Comment le prise en compte des discours d'enseignants sur leur pratique renouvelle-telle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation.* Reveneuve édition (2011).

Charlier. Evelyne ; « Former les enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique *», Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences* ? De Boeck (2006).

Cicurel. Francine ; « Une vision de la fabrique de la parole » en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants : genre et normes interactionnels », in *Recherche en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acdle*, volume12, numéro2 (2015).

Désgagné.Serge et Larouche. Hélène ;« Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience », Recherches en éducation : Savoirs et collaboration entre enseignants et chercheurs en éducation (2010).

Deleurm.Mélanie ; « Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire », *Actes du colloque de l'AIRDF.* Québec, 26 au 28 août 2004.

Lagadec. Anne Marie ; « L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique ; processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs », *Recherche en soins infirmiers.*(2009).

Le Boterf. Guy ;(2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'organisation.

Le Boterf. Guy ; (1997), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'organisation.

Le Boterf Guy ; (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues*, Coll Ressources humaines, Eyrolles, éd d'organisation (2008).

Leplat Jacques ; L'analyse psychologique du travail : quelques jalons historiques. *Le Travail Humain, 56, 2-3.* (1993).

Goigoux. Roland ; « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique,* vol 1 - n°3 | 2007, 47-69.

Grangeat. Michel ; « Des savoirs enseignants : Des savoirs – processus en prise avec les autres, Les dispositifs et les théories », *Fondements des pratiques professionnelles de enseignants.* Presse de l'université d'Ottawa. (2014).

Hubert. Michel et Chautard. Paul ; (2001*), Les savoirs cachés des enseignants*, coll Savoir et formation, L'Harmattan.

Moussaoui. Nassima ; (2018), *Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de français du cycle secondaire en Algérie* ? Thèse de doctorat sciences soutenue le 26 juin 2018 à l'Université Abou El Kacem Saad Allah-Alger 2.

Moussaoui. Nassima ;« La didactique professionnelle et l'analyse des situations éducatives. Enjeux et modalités *», Revue Algérienne des lettres* (2024).

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

Montmoulin. Maurice de ; (1986), *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive.* Peter Lang.

Pastré. Pierre et Samurçay. Renan ; (2004), *Recherches en didactique professionnelle*, Octarès éditions.

Pastré. Pierre ; « Les compétences professionnelles et leur développement », *Revue de CFDT*. (2002).

Pastré. Pierre. « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Education Permanente*, 139, 13-35.(1999).

Perrenoud. Phillipe ; « L'analyse de pratiques en question », *Les cahiers pédagogiques : Analysons nos pratiques. N°416,* Septembre. (2003).

Perrenoud. Phillipe ; « La pratique réflexive en éducation physique », *Eclairages*. (2001).

Schön. Donald. (1994) ; *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques. Montréal.

Clanet. Joêl et Talbot.Laurent ; Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis, 1(3*) (2012).

Vergnaud. Gérard ; « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In Barbier. J.M (Ed), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF (2006).

Vermesch. Pierre ; (2011), *L'entretien d'explicitation*, coll Pédagogie, ESF éditeur.

Vygotsky. Lev Semiovitch ; (1997), *Pensée et langage*. (Sève, trad) 3è éd. Paris : La Dispute. (1997).

Wittorski, Richard ; « La professionnalisation », *Savoirs 2°* (2008).

Wittorski, Richard ; (2016) ; *Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des inspecteurs du travail*. Paris : L'Harmattan (2016)

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953

Annexe

Le guide de l'entretien (adapté)

Question /1 : Quel était le contexte de votre intervention (établissement-niveau- nombre d'élèves- moment de la journée- quelle activité ?) Quel était l'objectif de votre activité ? Dans quel projet, quelle séquence, quel objet d'étude ?

Question/2 : Quelle activité avez-vous donnée ? Comment vous y êtes-vous prise ?

Question/3 : Que s'est-il passé ? Comment les élèves ont-ils réagi ? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? OU Qu'est ce qui a moins bien fonctionné ?

Question /4 : Pourquoi cela a-t-il bien fonctionné ? OU Pourquoi cela a-t-il moins bien fonctionné ?

Question/5 : Quels éléments théoriques peuvent vous permettre de comprendre la situation ?

Questions/6 : Quels principes ou leçons pouvez-vous dégager ?

Question/7 : Que pourriez-vous faire différemment ? Quels sont les éléments à améliorer ? Pourquoi les changer ? OU Que pourriez-vous refaire de façon similaire ? Pourquoi ?

Question/ 8 : Qu'avez-vous l'intention de faire ? Quelles méthodes sont possibles ?

Question /9 : Comment va se dérouler votre prochaine intervention ? Comment allez-vous vous y prendre ?

D'après : DELEURM. M, « Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants. Analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire », *iActes du colloque de l'AIRDF. Québec, 26 au 28 août 2004.*

Published in : SZENDE, Thomas ; BENSEKAT, Malika ; ROUBAI, Amine ; MASSOUD SRIDI, Iman (dir.), *Penser la didactique des langues/cultures, des littératures et de la traduction. Regards croisés*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005953, doi : 10.17184/eac.9782813005953