



## La didactique professionnelle et l'analyse des situations éducatives. Enjeux et modalités

### Professional didactics and analysis of educational situations. Challenges and modalities

Nassima MOUSSAOUI<sup>1</sup>

Université Lounici Ali - Blida 2 | Algérie

nassimamoussaoui1@gmail.com

**Résumé :** Dans cet article, nous nous intéressons aux compétences professionnelles des enseignants de français du cycle secondaire en Algérie. La première partie de notre article sera consacrée à l'ancrage théorique et conceptuel dans lequel nous nous sommes inscrite en vue d'analyser une situation éducative. Nous attellerons ensuite à décrire notre expérimentation au cours de laquelle des enseignants novices du cycle secondaire en Algérie ont analysé une situation éducative narrée par un pair. Nous analyserons les verbatim recueillis en vue de mesurer l'impact des protocoles verbaux, des processus métacognitifs et réflexifs sur l'agir professoral et le développement des compétences professionnelles.

**Mots-clés :** Didactique professionnelle, Analyse de pratiques, Réflexivité, Verbalisation, Agir professoral.

**Abstract :** In this article we are interested in the professional skills of secondary school French teachers in Algeria. The first part of our article will be devoted to the theoretical and conceptual anchoring in which we have adopted in order to analyze an educational situation. We will then describe our experiment during which contract secondary school teachers in Algeria analyzed an educational situation narrated by a peer. We will analyze the verbatim collected in order to measure the impact of verbal protocols, metacognitive and reflective processes on professorial action.

**Keywords :** Professional didactics, Analysis of practices, Reflexivity, Verbalization, Knowledge of action, Professorial action.



**Q**uels dispositifs de formation initiale et continue devrait-on envisager afin de permettre aux futurs enseignants d'appréhender les réalités du terrain ? Doit-on se contenter d'un savoir essentiellement académique ou doit-on - au contraire - les amener à observer et à analyser des pratiques enseignantes ? Les savoirs académiques sont, certes, importants voire incontournables dans une pédagogie universitaire.

<sup>1</sup> Auteur correspondant : NASSIMA MOUSSAOUI | nassimamoussaoui1@gmail.com

Toutefois, une formation « *in situ* », sur les lieux mêmes du travail est incontournable car les situations professionnelles sont complexes et toutes les théories ne peuvent rendre compte de cette complexité. Dans cette contribution, 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<sup>2</sup> serait un outil méthodologique à même de permettre l'installation voire le développement des compétences professionnelles. Dans cette optique, les pratiques enseignantes sont interrogées eu égard à ce qu'elles sont non à ce qu'elles devraient être. Dans cette perspective, nous allons rendre compte de l'analyse d'une situation éducative effectuée par un groupe de 21 enseignants contractuels<sup>3</sup> exerçant dans le cycle secondaire en Algérie. Pour ce faire, nous allons présenter, en premier lieu le cadre conceptuel dans lequel nous nous inscrivons, ensuite nous déploierons le dispositif expérimental que nous avons mis en place et analyserons les résultats auxquels nous sommes parvenue.

## 1. Ancrage théorique et conceptuel

### 1.1 Une didactique professionnelle

Nous pensons qu'un enseignant ne peut amener ses élèves à adopter des postures réflexives et métacognitives s'il n'a pas été lui-même formé - dans le cadre d'une formation initiale et continue - à la réflexivité et à la métacognition. Une telle formation devrait lui permettre d'opter pour des activités visant la prise en charge des processus mentaux enclenchés par les apprenants lors de la réalisation d'une tâche. Ces processus risquent d'être inaccessibles à la conscience si une pédagogie universitaire portée par l'échange et l'interaction n'est pas mise en place. Dans cette optique, le cadre conceptuel dans lequel nous nous inscrivons est celui de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen, 2006). Les tenants de cette didactique mettent l'accent sur l'importance des situations de travail, situations dans lesquelles et au travers desquelles les compétences se développent grâce à l'analyse de l'activité professionnelle. Laissons Pastré présenter le cadre conceptuel dans lequel est née la didactique professionnelle :

D'une manière générale, la didactique professionnelle est née de la rencontre de deux champs théoriques et d'un champ de pratiques. Le premier champ théorique est l'ergonomie cognitive qui a fourni à la didactique professionnelle ses concepts et méthode d'analyse du travail, même si cette dernière a été amenée à retravailler et reconfigurer cet apport. Le second champ théorique est la didactique des disciplines qui a transmis à la didactique professionnelle une double préoccupation : épistémologique (quels sont les concepts centraux qui organisent le champ ?) et développementale (analyser l'activité professionnelle dans sa dimension diachronique). Le champ de pratiques est celui de l'enseignement professionnel et de la formation professionnelle avec la question de l'acquisition, de la transmission et du développement des compétences professionnelles. (Pastré, 2004 : 4)

<sup>2</sup> Par pratiques d'enseignement, nous entendons les activités déployées en classe, en face à face pédagogique *in situ*. Par pratiques enseignantes, nous entendons « l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant qui dépassent largement l'espace de la classe ». (Talbot et Clanet, 2012)

<sup>3</sup> Nous avons effectué notre expérimentation ( dans le cadre de notre recherche doctorale) quand nous étions inspectrice de l'éducation nationale , nous étions missionnée par le ministère de l'éducation nationale pour former les enseignants contractuels en vue de leur permettre d'accéder au grade d'enseignants stagiaires. C'est lors de cette formation appelée formation d'intégration que nous avons fait analyser cette situation éducative .

Pastré met l'accent sur la pluridisciplinarité qui caractérise la didactique professionnelle (DP dans la suite du texte). Elle est née dans les années 90, d'abord, dans des activités industrielles pour, ensuite, s'étendre aux métiers de service (métiers adressés à autrui) tels que l'enseignement et la santé. Elle croise un champ de pratique (la formation des adultes et l'ingénierie de la formation) et trois courants théoriques : la psychologie du développement : (Piaget, 1950, 1974,1975), (Vygotsky, 1934,1997), (Vergnaud,1990, 1994, 1996), l'ergonomie cognitive (Leplat et Hoc, 1983, Clot, 2004) et la didactique des disciplines (Chevallard ,1985) et (Brousseau ,1998).

## 1.2. L'analyse de l'activité et développement des compétences professionnelles

S'éloignant des thèses tayloriennes selon lesquelles les compétences professionnelles sont établies au préalable et prescrites avant l'exécution d'une tâche, la DP accorde le primat à l'activité du sujet et à l'analyse de cette dernière en vue de former les agents. L'analyse de l'activité devient une ressource en vue d'organiser des actions de formation et des apprentissages, en ce sens « la didactique professionnelle se définit comme l'analyse du travail pour la formation » (Clauzard, 2009 :9). Elle s'intéresse aux processus qui président à la formation/construction des produits d'apprentissage et procède ensuite à l'analyse de ces produits en vue d'améliorer les processus. Elle accorde, de ce fait, une importance aussi bien à l'activité du sujet qu'aux conditions et aux situations dans lesquelles se déploie cette activité. Elle se fixe un double objectif : d'une part, elle vise à améliorer et développer les compétences professionnelles du sujet (perspective développementale), et, d'autre part, elle permet d'analyser les processus en vue de les optimiser dans les actions de formation (intention de formation). Rogalski apporte beaucoup plus de précisions sur les visées de la DP, elle dit :

[...] sa première visée est de comprendre la manière dont se constitue initialement une compétence professionnelle, à travers des situations dans lesquelles on peut identifier une intention de formation (...). La seconde visée est la compréhension des processus d'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle. La didactique professionnelle s'intéresse au premier chef à la compétence des personnes. (Rogalski, 2011 : 113)

Dans cette optique, pour amener un futur enseignant ou un enseignant/débutant à développer ses compétences professionnelles, il faut installer chez lui des postures réflexives qui lui permettront de prendre du recul et de se distancier pour analyser ses propres pratiques. L'analyse d'une pratique via les protocoles verbaux qu'elle enclenche favorise, par ailleurs, l'introspection métacognitive. Elle permet de mesurer l'empan entre ce qui est fait et ce qui est dit être fait.

## 2. Le dispositif expérimental

### 2.1. Présentation du protocole

Pour collecter les données, les construire et les traiter, nous nous sommes inspirée des travaux du groupe d'analyse « GEASE »<sup>4</sup>. Les séances « GEASE » sont structurées et respectent un protocole précis :

---

<sup>4</sup>GEASE : acronyme de « groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives » Le G.E.A.S.E est un outil d'analyse de pratiques pensé puis élaboré par Yveline Fumat et Jean-Bernard Paturet, de l'Université Paul Valéry de Montpellier, en 1992.

**Moment 1** : L'exposé d'une situation éducative par un membre du groupe (*l'exposant*)

**Moment 2** : questionnement par le groupe, uniquement sur les faits (*l'exposant écoute*).

**Moment 3** : La formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives (*l'exposant écoute*).

**Moment 4** : Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives (*le groupe écoute*).

**Moment 5** : Méta- analyse, (le groupe et l'exposant).

## 2.2. Les objectifs de l'expérimentation

Nous nous sommes attelée à amener les enseignants/contractuels à adopter une posture réflexive, à opérer des retours sur une situation éducative, à l'analyser à travers l'échange, l'interaction avec les pairs, en vue de développer le regard « méta », d'objectiver une pratique, d'échanger, de mutualiser et de mettre en mots un agir professoral.

## 2.3. Le déroulement de l'expérimentation

### 2.3.1. Exposé de la situation éducative

Cette situation éducative est narrée par Wahid, c'est un PES<sup>5</sup> contractuel .Il est titulaire d'une licence de français obtenue à l'université de Blida 2. La séance porte sur la focalisation et les modes de vision du narrateur, elle est programmée en 2<sup>ième</sup> année secondaire (2<sup>ième</sup> AS). Elle figure dans le projet intitulé « La relation d'événement ».

#### Verbatim de Wahid : 10 mn

*/Voilà ... je vais vous parler d'un cours que j'ai fait mercredi dernier...avec les 1<sup>ières</sup> AS, lettres, je précise ... Le cours porte sur la focalisation, oui... je sais beaucoup d'enseignants ne le font qu'en 2<sup>as</sup>, mais moi je l'ai fait, il fait partie du programme .../*

*/Donc ... au début... j'ai déclaré mon objectif, je leur ai dit à mes élèves qu'à la fin du cours, ils doivent faire la distinction entre le narrateur témoin, le narrateur personnage et le narrateur écrivain. /J'ai distribué deux extraits : un sur le narrateur témoin et un sur le narrateur personnage, le 2<sup>ième</sup> texte est autobiographique/J'ai fait l'image du texte mais je n'ai pas fait les hypothèses, on n'a pas besoin de leur demander de faire des hypothèses car c'est une activité de langue pas une compréhension/Donc j'ai travaillé avec eux, je leur ai demandé de relever les marques de la présence de l'auteur, ils ont comparé les deux textes /*

*/Je les ai laissés travailler en binômes//A partir de là ...on a fait la focalisation//Ils ont relevé les marques de subjectivité, le vocabulaire des sentiments//Il faut faire lire la parure car dans ce texte il y a les trois focalisations : zéro, externe et interne /Voilà, ah oui... j'ai proposé une activité... je leur ai demandé d'utiliser les cours de compréhension pour voir comment on a fait/*

*/Je pense que j'ai tout dit...enfin l'essentiel.../*

### Analyse et interprétation

Wahid commence par annoncer le titre du cours et présenter le public avec lequel il a fait ce cours. Il ressent le besoin de « préciser » que le cours porte sur « la focalisation », et comme s'il s'attendait à des remarques de la part des membres du groupe, il ajoute « je sais ...beaucoup d'enseignants font ce cours en 2<sup>ième</sup> année, MOI je l'ai fait, et il continue à se justifier « il fait partie du programme ».

<sup>5</sup> PES : Professeur de l'enseignement secondaire

Le recours au programme constitue pour lui une sorte d'argument d'autorité. Il déroule ensuite le cours en commençant par donner les objectifs qu'il s'est assignés. Il présente les supports et précise qu'il ne fait pas de la compréhension de l'écrit raison pour laquelle il ne fait pas les hypothèses de sens. Il fait, toutefois, l'image du texte. Il aborde ensuite les modalités de travail et les activités. Il *conseille* ensuite ses camarades et les invite à exploiter la nouvelle de Maupassant intitulée « La Parure », il justifie ce choix par la présence des trois types de focalisation. Il termine son exposé en « *pensant avoir dit l'essentiel* ». Nous constatons que Wahid n'a pas utilisé beaucoup de termes subjectifs. Il utilise un verbe perlocutoire « je conseille ». Il donne parfois l'apparence de quelqu'un qui n'est pas très sûr de lui, il s'est limité aux grands moments du cours, il a dit « *l'essentiel* ». Il omet de dire s'il a atteint ses objectifs, nous ne nous attendions pas à ce qu'il le fasse, car il ne fallait verser dans le jugement des pairs ou de l'animatrice que nous étions. Il faut, toutefois, préciser que le cours sur la focalisation est prévu en 2<sup>ième</sup> AS. Wahid l'a fait en 1<sup>ière</sup> AS dans le projet consacré à la nouvelle réaliste. Le discours de l'exposant Wahid est en lui-même un prélude à une analyse, la distanciation que procure la verbalisation lui permet d'appréhender son agir autrement dans la mesure où :

Lorsque le narrateur parle, il élabore dans son discours un mélange subtil de faits bruts et d'interprétations personnelles qui donnent du sens à ce qu'il a vécu. Son récit est déjà une analyse de quelque chose qui est resté partiellement une énigme pour lui ; mais qu'il s'est efforcé de mettre en ordre en le transposant dans le langage. Ce premier temps du récit avant même l'intervention du groupe contribue souvent à lui faire voir les choses différemment. (Fumat *et al.*, 2003)

### 2.3.2. Le questionnement par le groupe, uniquement sur les faits (10 mn) Verbatim des collègues/auditeurs : Questions de clarification par le groupe

*Est-ce qu'on doit déclarer les objectifs ? / Est-ce qu'on doit déclarer tous les objectifs ? Est-ce qu'on doit faire l'image du texte si les hypothèses ne sont pas vérifiées ? Pouvons-nous faire l'image du texte dans une séance consacrée aux activités de langue ? / Faut-il donner la théorie ? Quand ? / Faut-il laisser une trace écrite ? / La focalisation en 1<sup>ière</sup> AS ? / Pourquoi pas, il l'a faite dans la nouvelle réaliste ?*

#### Analyse et interprétation

Ces questions ne sont pas posées à l'exposant, ce sont les membres du groupe qui échangent entre eux pour essayer de comprendre ou de mieux comprendre la prestation de leur camarade. Ce questionnement leur permet de se positionner quant aux futurs échanges (moments 3 et 4 de l'activité). A ce moment de l'activité, le groupe prend connaissance d'une pensée en acte (réalisée dans l'action, celle de Wahid). La réflexion, le questionnement leur permettent de conceptualiser cette pensée. La prise de connaissance de l'action de l'exposant leur permet de se situer voire de jauger leurs propres actions. Vinatier analyse le passage de la conceptualisation en acte (dans l'action) à une conceptualisation réfléchie, verbalisée en disant :

[...] il s'agit de voir comment un groupe d'enseignants passe d'une conceptualisation en acte (pensée en acte, telle qu'elle se réalise ou se déploie dans l'acte, de façon irréfléchie, non consciente de soi) à une conceptualisation consciente (pensée verbalisée). Ils découvrent que la situation de classe rapportée par l'un de leurs pairs pourrait à ce point être la leur qu'ils la considèrent comme significative et prototypique des tensions qu'ils vivent au quotidien. (2014 : 6)

### 2.3.3. Formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué. (15mn)

*Il a déclaré un objectif. Faut-il les déclarer, les objectifs ? un seul objectif ? Combien faut-il d'objectifs ? La focalisation en 1°AS ? Elle lui a peut-être servi après/ L'image du texte, pourquoi ? A quoi elle a servi...enfin, puisque les hypothèses de sens ne sont pas faites...en plus il le dit. Il a travaillé sur deux textes pour les trois types de focalisation, il aurait dû prendre trois. Oui ...mais il nous a parlé de « La Parure », où il y a les trois focalisations/Il en a parlé ...mais il ne l'a pas fait/Et le cours ? Enfin c'est une activité de langue, est-ce qu'il n'a travaillé que les textes ? Oui ... c'est vrai ...les élèves ... qu'est-ce qu'ils ont écrit ? Il faut laisser une trace écrite, moi je ne le fais pas tout le temps, parfois je n'ai pas le temps. La théorie ...Il l'a faite mais si j'ai bien entendu...il l'a faite en compréhension/ La théorie ? Tu veux dire la règle ? /Moi je n'ai rien compris à cette question de focalisation, pour le moment je n'ai pas encore fait ce cours/*

### Analyse et interprétation

Nous concevons les échanges entre les membres du groupe comme des prémices à l'activité réflexive et métacognitive, le groupe se positionne quant à la prestation de Wahid mais il se situe davantage dans le questionnement. Celui-ci porte sur des aspects didactiques et pédagogiques, notamment sur « comment on doit faire », « d'habitude c'est ce qu'on fait », derrière les échanges, c'est beaucoup plus sa propre pratique qu'on essaye de comprendre. Le questionnement par le groupe a donné lieu à une mise en miroir. A travers la narration d'autrui, les inquiétudes sont partagées et construites. Grâce aux échanges et à la mise en mots, les membres du groupe ont conceptualisé des « savoirs en actes » (de l'expérience) en savoirs conceptualisés, (hypothèses de sens, théorie, focalisation ...). A ce titre, Beckers précise que « la formation doit permettre de réaliser des activités opératives visant l'interaction avec le milieu professionnel et la construction des savoirs d'action, des activités de pensée ou de conceptualisation amenant les enseignants à interpréter et à transformer leurs vécus » (2007 : 67).

### 2.3.4. Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives (le groupe écoute) (5mn)

#### Verbatim de Wahid :

*Je déclare un seul objectif / fais l'image du texte pour que les élèves sachent distinguer un texte littéraire et un texte scientifique/j'ai expliqué la focalisation en séance de compréhension, mais j'ai rappelé les définitions au début de la séance/j'ai fait la focalisation en 1°AS, je l'ai faite dans la nouvelle réaliste, d'ailleurs je vous ai conseillé la nouvelle de Maupassant/La théorie...je l'ai donnée en compréhension.*

### 2.3.5. Moment /5 Méta-analyse (tout le groupe / 25 mn)

**Le groupe (désormais : Gr) - Tu as déclaré tes objectifs, faut-il les déclarer ?**

**Gr.** Non, il n'a déclaré qu'un seul,

**Gr :** Moi, je déclare mes objectifs, mais pas un seul, on doit avoir au moins deux.

**Wahid :** Je déclare un seul objectif, c'est mieux que de déclarer trois et ne pas les atteindre, quand j'étais élève...je détestais les profs qui donnaient énormément de choses. On se plaint du niveau et on veut tout faire !

**Gr :** Pourquoi un seul ? Enfin tout dépend du public, je crois qu'on peut aller jusqu'à deux.

*Gr : Dis-moi... ça t'a pris une heure ?*

*Wahid : Oui mais je ne suis pas arrivé à 100° / °*

*Gr : C'est-à-dire...tu n'es pas arrivé à 100° / ° ?*

*Gr : Il n'a pas atteint ses objectifs, c'est ça ?*

*Wahid : Oui, de toute façon, je ne suis jamais sûr d'avoir atteint mes objectifs.*

*Gr : Pourtant les trois supports étaient courts... enfin...moi je les trouve courts.*

*Wahid : Oui ... mais au début j'ai rappelé quelques définitions.*

*Gr : ça tu as oublié de le dire ...*

*Wahid : Les élèves ne pouvaient pas me donner la définition de la focalisation, alors qu'on l'avait faite en compréhension*

*Gr : A quoi t'a servi l'image du texte, puisque tu n'as pas fait les hypothèses de sens ? Enfin, l'image du texte ne sert à rien si on ne fait pas les hypothèses de sens ? Non ?*

*Wahid : Je l'ai faite pour que les élèves sachent distinguer un texte littéraire d'un texte scientifique.*

*Gr : Moi dès que je donne un texte, même si ce n'est pas une séance de compréhension, je fais les hypothèses, ça aide les élèves à « entrer » dans le texte*

*Gr : C'est vrai, de toute façon les élèves sont habitués ...moi, mes élèves... ils font les hypothèses sans que je leur demande. Mais...je me dis qu'il faut peut-être s'en tenir aux objectifs...sinon...*

*Gr : D'accord ...mais là ... Wahid a fait une activité de langue, et puis ...les deux textes étaient très courts...*

*Wahid : Il faut bien que les textes soient courts...on aura moins de problèmes de compréhension, sinon on retombe dans une séance de CE, mais moi c'était que la focalisation.*

*Gr : Et pour la correction ? Comment tu as fait ?*

*Wahid : J'ai fait passer les trois élèves au tableau, ils ont complété une grille, mais ...il faut le dire, je ne réussis pas à faire travailler tous les élèves.*

*Gr : Moi... je veux revenir sur les définitions et la théorie, quand l'as-tu donnée ?*

*Wahid : Je l'avais fait en séance de compréhension, mais j'ai dû le rappeler.*

*Gr : Donc...tu as fait de la compréhension ? Toi qui voulais l'éviter !*

*Gr : Moi j'ai fait ce cours sur la focalisation avec des 2°AS ? Ah oui... Au fait ? Il y a quelque chose de très intéressant sur la focalisation, avec des exemples très courts, donc ... faciles à faire, c'est sur le document d'accompagnement de 2°AS.*

*Gr : En tout cas, avec ce cours, il faut des exemples concrets pour que les élèves comprennent.*

*Gr : Moi j'ai placé une chaise sur une table, j'ai placé des élèves de telle manière à ce que certains puissent la voir, d'autres pas du tout et j'ai parlé de focalisation*

*Gr : Je ne sais pas...mais c'est comme la description, on leur parle de l'organisation de la description, alors focalisation, description moi je suis un peu perdue.*

*Wahid : Ah oui ...un conseil, travailler sur « La Parure », c'est très intéressant ...car il y a les trois focalisations...*

*Gr : En plus ...les élèves aiment...*

*Wahid : Ben...comme activité de production, je leur ai demandé d'imaginer une suite à cette nouvelle avec une focalisation interne.*

*Gr : Moi je le ferai mais je demanderai aux élèves d'imaginer une suite avec les trois types de focalisation...*

*Wahid : C'est trop, les trois...*

*Gr : Non...moi ....je leur laisserai le choix...*

## Analyse et interprétation

Rappelons que l'objectif de cette activité est d'amener les membres du groupe à prendre du recul, à procéder à un retour sur leur agir, à analyser une pratique, celle de Wahid et, ce faisant, à se situer par rapport à cette pratique et produire des savoirs grâce à la conceptualisation. Marcel *et al* attribuent deux fonctions à l'analyse des pratiques : « une fonction opératoire visant une grande maîtrise de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées. » (Marcel *et al.*,

2002 : 135). Nous avons relevé des indices énonciatifs renvoyant à des catégories relatives à la distanciation, la comparaison, l'explicitation, la réflexivité et la métacognition.

Les pronoms tonique et personnel « *moi je ...* » reviennent souvent dans le discours des membres du groupe, ils montrent qu'à travers la prestation de l'Autre, on se projette et on se positionne en tant que sujet agissant. Le pronom tonique « *moi* » implique et engage l'auditeur (membre du groupe), il favorise l'altérité car dans les échanges, les membres du groupe ont comparé les actions de Wahid avec les leurs. Cette comparaison, par les processus mentaux et conscients qu'elle engage, produit du savoir sur la pratique de l'Autre et par là, la pratique du Même. Les énoncés « *moi je les trouve courts* » (à propos des textes), « *moi, dès que je donne un texte ...je fais les hypothèses* », « *moi je le ferai, mais je demanderai.....* », Laissent apparaître un positionnement et une projection. Les enseignants se construisent en même temps qu'ils construisent un discours, nous sommes dans une parole incarnée, une parole qui dit et qui se dit. Une parole qui se construit à travers l'action ou plus précisément l'agir, c'est dans l'analyse de cet agir que les concepts pragmatiques sont mobilisés à la conceptualisation, lesquels concepts - grâce et à la distanciation que procure la mise en mots et la verbalisation - sont transformés en concepts théoriques. Les concepts pragmatiques « sont des concepts mobilisés dans l'action et issus d'elle-même servant à l'orienter et à la guider ». (Pastré, 2006 : 87). Nous assistons à un questionnement qui en fait n'attend pas de réponse, nous le percevons comme une quête identitaire d'un enseignant novice en train de construire une identité professionnelle. La confrontation avec l'Autre le conforte et le reconforte.

### 3. Analyse du ressenti du groupe quant à l'activité GEASE

Dans ce genre d'activité, il n'est nullement question de porter un jugement sur, aussi bien, le récit de Wahid, que sur les échanges avec les membres du groupe, nous voulions provoquer une parole qui à son tour a provoqué une autre parole collective. Des discours sur un discours.

*/C'est bien, on a comparé/ on a parlé en toute liberté, /même si on n'a pas eu du concret, on sait qu'on n'est pas le seul à avoir des problèmes /c'est bien d'écouter/ on apprend mieux à se connaître et à connaître les autres/quand je ferai ce cours sur « la focalisation », je penserai à cette journée et à ce qu'on a fait/Moi, je sais quelles questions je vais poser à l'inspectrice /maintenant je comprends l'intérêt de l'échange, de l'observation./c'est mieux d'échanger à partir du concret, c'est-à-dire de situations vécues, on n'est pas que dans la théorie/grâce à ces échanges, je ferai plus attention aux objectifs, aux activités/.*

Nous n'avons retenu que l'essentiel des échanges, nous sommes intervenue pour demander des précisions sur le mot « *concret* » qui a été prononcé deux fois mais dans deux contextes différents. Dans l'énoncé, « *même si on n'a pas eu du concret* », les enseignants font allusion à « *des solutions, une façon de faire définitive qui nous faciliterait la tâche* ». Dans l'énoncé : « *c'est mieux d'échanger à partir du concret* », ils réfèrent aux : « *situations réellement vécues, pas celles données dans les programmes, les autres documents ou le manuel, ces questions ne se trouvent que dans les actions réellement vécues* ». Ces précisions sont très significatives car dans le premier énoncé, nous sommes dans « *les recettes souvent demandées et attendues par les enseignants, une façon de faire qu'on appliquerait dans toutes les situations* ». Ces verbatim relèvent de l'habitus et de l'actualisation du schème ou plus précisément de l'invariant du schème : *avoir des solutions- avoir une recette définitive et s'installer dans une routine.*

Ces propos émanant d'un enseignant débutant laissent apparaître des schèmes communs aux enseignants. Dans le deuxième énoncé, le mot « *concret* » renvoie à des situations vécues, des problèmes auxquels sont confrontés les enseignants dans leur pratique de classe, que ces problèmes relèvent de la dimension didactique (*hypothèses de sens, objectifs, nature du support, activité de langue ou activité de compréhension, rôle de « la théorie »*) ou qu'ils relèvent de la dimension pédagogique (*faire passer les élèves au tableau, faire travailler tous les élèves*). Le même enseignant ajoute : « *des situations réellement vécues, pas celle données dans des programmes, ou dictées par l'inspectrice, des actions réellement vécues* ». Si nous nous attardons sur le discours de l'enseignant, nous pouvons l'inscrire dans la dyade travail prescrit et travail réel (Clot et Leplat, 1993), une approche par la didactique professionnelle pourrait mieux éclairer ces verbatim. Le travail prescrit est celui qui se trouve dans les référentiels et le travail réel renvoie à celui qui émane des pratiques effectives. Les verbatim des enseignants contractuels montrent que ces derniers se sentent souvent tiraillés entre les instructions officielles, les programmes et les directives de l'inspecteur, du chef d'établissement, voire du professeur coordinateur. Ces tiraillements les amènent à vivre des situations conflictuelles : ces conflits sont inter-psychiques. Ils vivent également des conflits intra-psychiques quand ils sont confrontés à leur propre pratique de classe et toutes les inquiétudes professionnelles ressenties lors de la mise en œuvre de ces directives souvent contradictoires. Nous adhérons, dès lors, aux propos de Moussay et Meard selon lesquels :

Au cours de l'année, les enseignants débutants évoquent certains conflits inter-psychiques qui complexifient leur activité professionnelle. Ils se sentent tiraillés entre les règles énoncées par leur tuteur et celles provenant des formateurs. Les conflits intrapsychiques vécus par les enseignants débutants trouvent leur origine dans cette contradiction entre les règles qui les conduisent à douter de ce qu'ils font en classe. (Moussay et Méard, 2014 : 5).

Force est donc de constater que « le travail réel a pris le pas sur le travail prescrit » (Clot et al., 2021 :222). Cette activité a permis aux membres du groupe à « *connaître les autres et mieux se connaître* », « *à comparer et à s'enrichir* », « *à écouter les autres*. Ces verbatim ne sont-ils pas des préludes à des postures relevant de la réflexivité, ne préfigurent-ils pas aux processus métacognitifs tout ceci par l'intermédiaire du langage et, ce faisant, de la verbalisation qui leur a permis, également, de se projeter : « *quand je ferai ce cours sur « la focalisation », je penserai à ce stage et à ce qu'on a fait.* », ou : « *Moi, je sais quelles questions je vais poser à l'inspectrice* », ou encore « *grâce à ces échanges, je ferai plus attention aux objectifs, aux activités* ». Nous pouvons déduire que cette activité a été porteuse de sens. Elle a ouvert la voie à un devenir-enseignant. Le narrateur de la situation éducative a émis des remarques de même ordre, il a, au demeurant, ajouté : « *ça m'a permis de prendre du recul, je me suis vu entrain de faire le cours/ ça m'a permis de savoir ce que font des enseignants comme moi, pas les chevronnés/ le problème des objectifs/ de la théorie reste posé même si j'ai beaucoup appris des autres/ Je ferai plus attention quand je ferai un cours/ des choses ne me semblaient pas importantes, maintenant si/ avant, tout me semblait évident* ». Tel a été le ressenti de l'enseignant qui a narré une situation éducative vécue, ce ressenti renvoie à la distanciation, la mise en miroir, la réflexivité et à la conscientisation. Notre objectif était d'amener des enseignants débutants à s'exprimer, à échanger, à analyser, et à se distancier. Le discours produit leur a permis de transformer des « pensées en acte » en conceptualisations conscientes et réfléchies.

Ce retour sur l'activité -via le langage- a une fonction double : de la pratique (des actes in situ), ils ont conceptualisé grâce au langage, ce même langage leur a permis de mettre en mots des pensées en vue de généraliser (au sens vygotkien du terme), de consolider des schèmes d'action ou d'en construire de nouveaux. Vygotski voit dans le langage une double germination du concept, « une double origine de la conceptualisation : une émergence des concepts à partir de l'action via la médiation sociale (les pairs ou les anciens) et une intériorisation des savoirs objectivés de référence explicitement proposés par les formateurs » ( Bechers , 2009a : 6). Par le biais de cette activité, nous avons installé une inquiétude intellectuelle et/ou professionnelle qui consiste à provoquer des retours réflexifs sur ce qui a été fait ou ce que l'on va faire. Les enseignants contractuels se sont arrêtés sur leur façon de faire ou de penser, des expressions telles que : « *ça m'a permis de prendre du recul* », ou « *je me suis vu entrain de faire le cours* », « *avant, tout me semblait évident* », méritent une attention particulière. Selon Levain et Loizon l'analyse groupale permet deux types de centration. Le premier type relève d'une centration sur l'activité de Wahid, sur tous les savoirs en acte dont il a rendu compte dans son discours. Les membres du groupe ont interrogé Wahid et se sont interrogés sur des aspects didactiques : « *Fallait-il déclarer tous les objectifs, quelle part réserver à l'apport théorique, les hypothèses et leur pertinence dans un cours de langue de syntaxe* ». Cette centration a notamment porté sur les acquisitions, sur le savoir, sur le quoi enseigner. Quant au deuxième type, il relève de la centration sur l'exposant, sur la personne ; Wahid, grâce aux échanges avec les membres du groupe a pu ajuster ses gestes, il a partagé des inquiétudes. Il s'est rendu compte que les difficultés sont plurielles et communes. Son discours et les échanges entre pairs l'ont aidé à mieux se connaître (en tant qu'enseignant) donc à mieux cerner son identité professionnelle. Dans la même perspective, Levain et Loizon affirment que les groupes d'analyse permettent

une centration concernant davantage la situation et le problème exposé autour d'une démarche pouvant s'apparenter à la résolution de problèmes (analyse de la situation dans toute sa complexité, ajustement des conduites etc.). Et une centration en direction de la personne exposante dans une perspective de remaniements des identités professionnelles et s'étayant davantage sur des soutiens groupaux et de la compréhension empathique. (2013 : 13)

Cette analyse groupale a permis aussi bien à l'exposant (Wahid), qu'à ses pairs d'opérer un retour sur une activité, et de :

L'interroger collectivement dans sa complexité et lors du temps d'analyse, chaque participant y a perçu de nouveaux liens interprétatifs, a revisité ses premiers points de vue, a pu également se projeter vers d'autres compréhensions et construire de nouvelles représentations. D'autre part, dans le temps de la méta-analyse qui suit l'analyse de la situation, en mettant en mots ses déplacements, chacun-e dans une posture auto-réflexive, nomme à l'instant ses nouvelles prises de consciences vécues en séance.» (Clerc et Agogué ,2015 : 9)

Les échanges, via l'observation d'un pair, « rassurent le futur enseignant en lui montrant que les problèmes rencontrés ne sont pas liés à sa personne en particulier, mais qu'ils sont typiques du début de carrière » (Derobertmeasure, 2012 : 345). L'analyse groupale de la situation éducative a permis aux enseignants débutants de se positionner, de se situer quant à un autre agir.

A ce titre, l'hétéro-observation est considérée comme l'antichambre de l'analyse des pratiques « elle permet un approfondissement subjectif, les réflexions sur les cas d'autrui jouent un rôle analytique par rapport à sa propre subjectivité dans l'action professionnelle ». (Tochon, 2002 :29). La formation professionnelle des enseignants ne peut avoir une incidence sur le terrain et sur les pratiques si les dimensions réflexives et métacognitives ne sont pas intégrées dans les actions de formation initiale. Il faut amener les futurs enseignants à adopter des postures relevant de la réflexivité, Maubant et Martineau apportent plus de précisions sur le rôle que joue la réflexivité dans le développement de la professionnalité :

La réflexivité s'avère donc être une autre des composantes essentielles de la professionnalité. Elle consiste pour le professionnel à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il peut les mettre en mots, en forme figurative et les soumettre à une analyse critique. La capacité à le faire le rend à la fois acteur et auteur : il crée ainsi son savoir professionnel, ses compétences en leur donnant forme . (Maubant et Martineau ,2000 : 52)

### Mise en perspective et conclusion

Nous venons de rendre compte d'une expérimentation au cours de laquelle nous avons montré l'importance des échanges, de l'interaction, de l'introspection métacognitive et de la réflexivité dans le développement des compétences professionnelles. Ces compétences se développent à travers l'action, à travers « *l'agir professoral* » (Jorro : 2006). Les échanges avec les pairs, le retour sur une activité, la mise en mots ont permis la transformation d'un « *savoir en acte* » en « *savoir d'action*. ». Ils ont également suscité recul, mise en miroir, empathie, retour sur Soi et sur les Autres. C'est grâce à ces échanges que les compétences professionnelles peuvent émerger et se développer. Nous pensons que, dans le cadre d'une formation initiale, il faudrait mettre en place des dispositifs qui permettraient aux futurs enseignants d'échanger avec des praticiens et d'investir le terrain en vue d'appréhender la manière dont se développent les compétences professionnelles *in situ*. Une pédagogie universitaire dûment réfléchie devrait permettre aux futurs enseignants de confronter des savoirs académiques, scientifiques, émanant des chercheurs universitaires, aux savoirs d'expérience, ancrés et incarnés. Il serait souhaitable que ces savoirs d'expérience changent de statut afin qu'ils soient conceptualisés, grâce à la verbalisation, en vue de devenir des savoirs scientifiques. Nous pensons qu'une pédagogie universitaire portée par les principes de la didactique professionnelle permettrait de réduire l'écart entre les savoirs académiques et les savoirs d'expérience. Il faudrait, dès lors, encourager la recherche collaborative sans laquelle les échanges, les interactions entre chercheurs et praticiens s'avèreraient problématiques voire inexistantes. Nous entendons par recherche collaborative une recherche impliquant aussi bien le ministère de l'éducation nationale que le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Il s'agit de reconnaître la nécessité d'œuvrer conjointement, de solliciter praticiens et chercheurs en vue de « légitimer le savoir d'expérience et lui donner un statut de savoir de formation professionnelle, ce savoir d'expérience devient le levier du développement professionnel, il ne dépend plus d'un savoir qui vient de l'extérieur dont ils (les praticiens) seraient les récepteurs mais d'un savoir de l'intérieur dont ils deviennent les porteurs ». ( Desgagné et Larouche , 2010 :9)

## Références bibliographiques

- ALTET M. 1994. *La Formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et des situations pédagogiques*, coll. Pédagogie d'aujourd'hui. PUF.
- ALTET M et al, 2013. Sous la direction de PERRENOUD. Ph, *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*, Perspectives en éducation et formation, De Boeck.
- BECKERS J. 2009a. « Contribuer à la formation de praticiens réflexifs. Pistes de réflexion ». In *Puzzle*, 26.
- BROUSSEAU G. 1998. *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y.1985. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La pensée sauvage.
- CLAUZARD. Ph. 2009. « Entre la didactique professionnelle et la didactique des disciplines : quel trait d'union ? » in, *Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle*, AgroSup, Dijon
- CLERC N. & AGOGUE M. 2015. « La méta-analyse, espace transitionnel de trans-formation en formation des formateurs », *Questions Vives* (en ligne), N°24 mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 02 mai 2017. URL : <http://Questionsvives.revues.org/1775>.
- CLOT Y. 2004. Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, n° 57/469, 5-12.
- CLOT Y., BONNEFOND J. Y., BONNEMAIN A., ZITTOUN M. 2021. *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*, Paris, La Découverte, 2021, 222 p.
- DEROBERTMASURE A. 2012. *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité. Objectivation du concept et analyses des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Thèse de doctorat soutenue en 2012 à l'Université du Mons.
- DONAY. J & CHARLIER E. 2006. *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke, Editions de CRP, Presses Universitaires de Naumur.
- DESGAGNE. S et LAROUCHE H. 2010 "Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience", *Recherches en éducation* [Online], H51 | 2010, en ligne depuis 01 Juin 2010, consulté 01 Juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8684>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.8684>
- FUMAT Y, VINCENS C., ETIENNE R. 2003. *Analyser des situations éducatives*, éd.ESF, coll « Pratiques et enjeux pédagogiques, éd. SF, Coll.
- JORRO A. 2006. *L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM*, fév. Paris. Halshs-00195900.
- LEPLAT J. et HOC J.M. 1983. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3
- MAUBANT Ph. & MARTINEAU S. 2011. *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- LEVAIN J.P. et al. 2013. « Intérêt et pertinence des dispositifs d'analyse des pratiques, le point de vue des professeurs stagiaires » in, *Bulletin de psychologie* N° 527.
- MARCEL J.F et al. 2002. « Les pratiques comme objet d'analyse », in *Revue française de pédagogie* », n° 138, janvier-février-mars.
- MOUSSAY & MEARD. 2011, « Le travail enseignant : une ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants », in, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Colloque international INRP, 16,17 et 18 mars.
- MOUSSAOUI.N. 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 Saadallah-Alger 2
- PASTRE P. 1999. « Travail et compétences : un point de vue de didacticien » in, *Activités de travail et dynamique des compétences, Formation et emploi* N° 67.
- PASTRE P. 2002. « Les compétences professionnelles et leur développement » in, *Revue de CFTD*.
- PASTRE P., MAYEN P. et VERGNAUD G. 2006. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*.
- PASTRE P., MAYEN P. et VERGNAUD, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*.
- PERRENOUD Ph. 2003. « L'analyse de pratiques en question », in, *Les cahiers pédagogiques : Analysons nos pratiques*. N° 416, Septembre.
- PERRENOUD Ph. 2006. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Coll Pédagogie. Esf éditeur.
- ROBIN J- Y & VINATIER I.2011. (Sous la direction de), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Coll Action et Savoir. L'Harmattan.
- ROGALSKI J. 2007. « L'approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant », In, *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale*. Séminaire international : 11-15 juin 2007.
- TOCHON Fr. 2002. *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke, Ed du CRP.
- VERGNAUD G.1990. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.10, n° 2-3, 133-170. Grenoble : La pensée sauvage Ed.
- VINATIER I. 2014. « L'activité enseignante à la lumière de la pensée de l'enseignant », in, *Recherches et applications*, FDM
- VINATIER I. 2009. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses de l'Université de Rennes.
- VINCENT CL. 1996. « Presque tout sur les « GEASE » *Cahiers pédagogiques*, n° 346.
- VYGOTSKI L.S. 1997. *Pensée et langage*. (F. Sève, trad) 3è éd. Paris : La Dispute.